

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

# Využití výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí s autismem

Bakalářská práce

Autor: Jana Bernoldová

Vedoucí práce: PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

Praha 2009

Univerzita Karlova v Praze, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

katedra - ústav: speciální pedagogiky

## **Zadání bakalářské práce**

Jméno a příjmení: Jana Bernoldová

Datum narození: 05.01. 1987

Adresa: Antušková 1322, Benešov 256 01

obor studia: Speciální pedagogika      e-mail: [bernoldovajana@seznam.cz](mailto:bernoldovajana@seznam.cz)

Název práce v českém jazyce:      Využití Výměnného obrázkového  
komunikačního systému u dětí  
s autismem

Název práce v anglickém jazyce:      The Use of the Picture Exchange  
Communication System with  
children with autism

Vedoucí práce:      PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

Datum: 10.3.2008

Podpis .....

## Využití výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí

Práce je věnována zvlášť důležitá o využití Výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí s autismem. V čem práce je sledování využití komunikačního systému u dětí s autismem. Prohlášení práce má ukázat, jaké možnosti ve vývoji jedince s autismem lze využít. Práce se zaměřuje především na změny v oblasti komunikace, zejména na zlepšení problémového chování (zejména motorických stereotypů, opakování slov atd.).

Práce se zabývá komunikací dětí s poruchami autistického spektra. Práce se zaměřuje na vývoj řeči u běžné populace a poté se zaměřuje na vývoj řeči u dětí s autismem. Práce je věnována Výměnnému obrázkovému komunikačnímu systému.

Práce je zaměřena na využití komunikačního systému u čtyřletého dítěte s autismem. V práci jsou použity metody kvalitativního výzkumu, zejména pozorování a práce s dokumentací dítěte.

Výběr témat: autismus, komunikace, Výměnný obrázkový komunikační

### Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Využití Výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí s autismem vypracovala pod vedením PhDr. Ivy Strnadové, Ph.D. samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu.

Praha, 1. dubna 2009

.....*Burcharová*.....

Podpis

**Název:**

## **Využití Výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí s autismem**

**Anotace:**

Bakalářská práce pojednává o využití Výměnného obrázkového komunikačního systému u dětí s autismem. Cílem práce je sledování využití komunikačního systému u konkrétního jedince. Předkládaná práce má ukázat, jaké možnosti ve vývoji jedince může VOKS nabízet. Pozornost je zaměřena především na změny v oblasti komunikace, sociálních vztahů a zmírnění problémového chování (zejména motorických stereotypů, křiku a heteroagresivity).

První část práce se zabývá komunikací dětí s poruchami autistického spektra (PAS). Autorka stručně shrnula vývoj řeči u běžné populace a poté se zaměřila na obtíže v oblasti komunikace dětí s PAS. Druhá část je věnována Výměnnému obrázkovému komunikačnímu systému.

Poslední část práce je zaměřena na využití komunikačního systému u čtyřletého chlapce s dětským autismem. V práci jsou použity metody kvalitativního výzkumu: přímé pozorování, rozhovory a práce s dokumentací chlapce.

**Klíčová slova:** autismus, komunikace, Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)



**Title:****The Use of the Picture Exchange Communication System with Children with Autism****Summary:**

My Bachelor Thesis is discussing The Use of the Picture Exchange Communication System with Children with Autism. The goal of my Thesis is to monitor the use of the communication system on one specific person. My project will show what kind of possibilities PECS can offer for child's growth. I focus primarily on changes in communication, social relationships, and modulation of problematic behavior (especially kinetic stereotypes, shouting, and heteroaggressiveness).

The first part is dealing with the communication of children with Autism Spectrum Disorder. I shortly sum up the development of speech in the human population and then target problems connected to the communication of children diagnosed with Autism Disorder.

The second part is paying attention to the Picture Exchange Communication System itself.

The last part is discussing the utilization of the communication system on a four-year-old boy with Autism. In my project, some methods of quantitative research are used, mainly direct observation, interviews, and child's progress documentation.

**Keywords:** Autism, Communication, the Picture Exchange Communication System

## Obsah

1. Úvod	9
2. Přehled PAS předchozího věku	11
3. Vytvoření nového komunikačního systému - VOKS	18
4. Přehled VOKS	19
5. 1. fáze VOKS	20
6. 2. fáze VOKS	21
7. 3. fáze VOKS	22
8. 4. fáze VOKS	23
9. 5. fáze VOKS	24
10. 6. fáze VOKS	24
11. 7. fáze VOKS	26
12. 8. fáze VOKS	26
13. 9. fáze VOKS	27
14. 10. fáze VOKS	27
15. 11. fáze VOKS	28
16. 12. fáze VOKS	29
17. 13. fáze VOKS	30
18. 14. fáze VOKS	30
19. 15. fáze VOKS	32

## Poděkování

Ráda bych poděkovala zaměstnancům Střediska DAR a rodičům Martina za jejich vstřícnost a ochotu spolupracovat. Velký dík patří také vedoucí mé práce, PhDr. Ivě Strnadové, Ph.D. za její cenné rady.

Obsah	38
Úvod.....	9
1. Komunikace dětí s PAS předškolního věku .....	11
2. Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS.....	18
2.1 Přípravná fáze VOKS .....	19
2.1.1 Učitelé VOKS .....	20
2.1.2 Pomůcky VOKS .....	21
2.2 Hlavní lekce VOKS .....	22
2.2.1 Lekce 1 .....	23
2.2.2 Lekce 2.....	24
2.2.3 Lekce 3.....	24
2.2.4 Doplnková lekce 1 .....	26
2.2.5 Lekce 4.....	26
2.2.6 Doplnková lekce 2 .....	27
2.2.7 Lekce 5.....	27
2.2.8 Doplnková lekce 3 .....	28
2.2.9 Lekce 6.....	29
2.2.11 Doplnková lekce 4 .....	30
2.2.12 Lekce 7.....	30
3. Využití metodiky VOKS udítěte s PAS.....	32
3.1 Charakteristika, cíle a metodologie případové studie .....	32
3.2 Osobní a rodinná anamnéza.....	32
3.3 Vývoj komunikace.....	36
3.4 Využití VOKS.....	38

3.4.1 Komunikace před zavedením VOKSu.....	38
3.4.2 Zavedení VOKSu.....	39
Závěr:.....	45
Literatura:.....	47
Přílohy.....	49

## Úvod

Mnoho dětí s poruchou autistického spektra (dále PAS) trpí během celého svého života problémy, které vznikají na základě poruchy komunikace patřící mezi oblasti tzv. triády postižení. Děti často neumí funkčně řeč používat, nevědí, jak komunikací ovlivnit své okolí a ani netuší, proč tak činit. Dítě nerozumí, co je mu sdělováno a nezdědka se tak dostává do situací, kdy se ve světě doslova ztrácí a netuší, jak požádat o pomoc. Nastupují u něj strategie chování, které jsou pro jeho okolí nežádoucí, nepříjemné a jen těžko zvladatelné.

Rodiče (často celá rodina) i odborníci se snaží dělat pro rozvoj řeči dětí maximum (chodí na logopedická cvičení a terapie, snaží se zavádět různé alternativní komunikace), nalézt však nejvhodnější způsob podpory dítěte není vždy jednoduché. Ve své práci se zaměřím na jednu z možností rozvoje komunikace u těchto dětí, na využití Výměnného obrázkového komunikačního systému (dále VOKS).

Toto téma jsem si vybrala záměrně. Již dlouhá léta se o problematiku autismu zajímám. Na vlastní kůži sourozence osoby s PAS jsem zažila pocity beznaděje a frustrace z neschopnosti najít společnou řeč. Porucha komunikace u dětí s autismem je pro celou rodinu velmi tíživá. Rodiče touží si s dítětem popovídat, dozvědět se, co je trápí, čeho se bojí, co má či nemá rádo nebo co právě prožívá a cítí.

Metodika VOKS vychází z teoretických poznatků metody The Picture Communication System (dále PECS). Metoda PECS zaznamenává po celém světě řadu úspěchů v práci s těmito jedinci. Obě metodiky jsou velmi propracované, uvádí řadu podrobných návodů, pokynů a konkrétních příkladů, jak s jedincem pracovat. Hlavním cílem metodik je dosáhnout s klientem co nejrychleji komplexních komunikačních dovedností a podporovat klienta v samostatnosti a nezávislosti.

Práce se skládá ze tří částí. První část tvoří kapitola o komunikaci dětí s PAS předškolního věku. Nastiňuji zde stručně vývoj řeči od narození do konce předškolního období u běžné populace a srovnávám jej s vývojem u dětí s PAS. Podrobně jsou uvedeny nejrůznější obtíže, se kterými se ve vývoji řeči dětí s PAS můžeme setkat. Ve druhé části se zabývám metodikou VOKS. Zaměřuji se na jednotlivé aspekty přípravy metodiky a detailně rozebírám jednotlivé výukové lekce. Cílem těchto dvou částí je

podrobně se seznámit s obtížemi v oblasti komunikace a metodikou VOKSu. Při práci byla použita analýza odborné literatury.

Třetí část bakalářské práce je zaměřena na přímou práci s metodikou VOKSu. Cílem této části je sledování využití komunikačního systému u konkrétního jedince. Práce má ukázat, jaké možnosti ve vývoji jedince může VOKS nabízet. U dítěte se zaměřím na pozorování rozvoje komunikace, sociálních vztahů a zmírnění problémového chování (zejména motorických stereotypů, křiku a heteroagresivity).

## 1. Komunikace dětí s PAS předškolního věku

Člověk je tvor společenský, ode dne, kdy přijde na svět, stává se součástí rodiny, součástí určité komunity, určitého národa... Od počátku je tedy mezi druhými lidmi, jeho osobnost je formována díky schopnosti člověka komunikovat. Díky komunikaci je utvářena hodnotová a mravní základna jedince, jsou mu tak předávány znalosti, zkušenosti a tradice jeho předků. Význam komunikace pro jedince je nesmírný, narušená schopnost komunikovat má pro člověka značné důsledky. „Nejčastějším a sociálně nepříjemnějším způsobem komunikace je použití řeči.“ (Bondy, Frost, 2007, s.20) „Vývoj lidské řeči patří v rámci ontogeneze člověka k těm, které mají nejprudší vývoj. Klíčové období, v němž proces osvojování řeči probíhá je období do 6. roku života, s těžištěm okolo 3. – 4. roku, kdy je vývojové tempo nejrychlejší.“ (Lechta, 2002, s.13) Obvyklý sled vývoje řeči probíhá následujícím způsobem.

Komunikace mezi matkou a dítětem začíná již v těhotenství (plod se různě pohybuje a reaguje tak na matčiny aktivity, stavy apod.). Po narození komunikace pokračuje díky tělesnému kontaktu při kojení, přebalování, koupání a něžné hře- to jsou první varianty neverbální komunikace. Kojenec postupně začíná k přijímání signálů využívat také sluchový kanál, později zapojuje zrak. (Lechta, 2002)

V období po narození se dítě projevuje neartikulovaným křikem. Monotónní zvuky, které dítě vydává, se pohybují nejčastěji okolo tzv. komorního a. (Kutálková, 2005) „První novorozenecký křik je považován za projev reakce na změnu prostředí, které dítě po narození pocítuje, vyjadřuje nelibost na změnu teploty, později na pocit hladu.“ (Škodová, Jedlička a kol., 2007, s.94) Postupně začíná být křik zastavován, slyší-li dítě lidský hlas. Jako vrozená mimická šablona se okolo třetího týdne objevuje u dítěte úsměv.

V období kolem šestého týdne se mění síla a rozsah křiku. (Lechta, 2002) Dítě získává schopnost jasně vyjádřit svou vůli a pocity. Křik jako reflexní děj mizí a dítě začíná křikem nejdříve vyjadřovat negativní pocity. Nelibost dává dítě najevo pláčem s tvrdým hlasovým začátkem. (Kutálková, 2005) Později kolem třetího měsíce vyjádří pomocí měkkého hlasového začátku i příjemné stavy (tzv. emocionalizace křiku). Dítě začíná využívat i hrdelní zvuky, brouká. Křik sloužící k přivolání pomoci nazýváme

tzv. komunikační křik. Ve stejné době začíná dítě používat úsměv jako odpověď na lidskou tvář.

U dítěte se okolo třetího až čtvrtého měsíce objevuje pudové žvatlání (jedná se o pudovou hru, kdy dítě manipuluje s mluvidly jako při přijímání potravy a přidává hlas). Dítě začíná žvatláním odpovídat na oslovení. Má rádo hudbu a zpěv. Okolo pátého měsíce dítě rozpoznává známé hlasy od cizích. Radost projevuje obvykle vysokými tóny. Začíná pro něj být důležité zabarvení hlasu, rozliší přátelský klidný tón, který jej dokáže uklidnit, při hněvu se dítě leká. (Lechta, 2002)

Po šestém měsíci dítě začíná „vyprávět“. Z repertoáru zvuků se již postupně ztrácí mlaskavé zvuky, které nejsou součástí mateřského jazyka. Dítě má snahu napodobovat kromě pohybů a grimas také tempo a melodii řeči. Dítě stojí o komunikaci, již nežvatlá jen samo pro sebe. Rozliší rozhněvaný a příjemný výraz na matčině tváři. (Kutálková, 2005)

Mezi osmým a dvanáctým měsícem se u dítěte objevuje „porozumění“ řeči- dítě spojuje slova a předměty. Učí se rozumět básničkám a slovním pokynům, v komunikaci je pro ně však stále velmi důležitá neverbální komunikace- gesta a mimika. Objevuje se tzv. fyziologická echolálie- reduplikace slabik, zřetězení souhlásek. Dítě artikuluje všechny samohlásky a některé souhlásky a slabiky. Reaguje na své jméno. Poznává, když je mu hubováno. Dokáže označit známé předměty, lidi nebo části svého těla. Někdy se již objeví první slovo, zastupující celou větu.

Po prvním roce života neverbální komunikace postupně ztrácí význam. Dítě aktivně poznává svět, to se projevuje na vzrůstu slovní zásoby. Okolo roku a půl zná asi 70 – 80 slov. (Lechta, 2002) Dítě používá jednoslovné označení, které má funkci celé věty. Význam jednoslovné věty záleží na situaci. Nejčastěji používá podstatná jména nebo citoslovce.

Okolo druhého roku začíná být mluvení důležitou činností. Objevuje se tzv. první věk otázek (Kdo to je?, Co je to?). Dítě již mluví v jednoduchých dvouslovných větách, zatím však neovládá gramatickou stavbu. Gramatická pravidla, kterých si dítě všímá, přenáší do řeči analogicky na základě podobnosti. Artikulace zatím není dokonalá. (Kutálková, 2005)



Dítě během třetího roku života ovládá kolem 200 – 400 slov. Vyřčená slova už podléhají určitým gramatickým pravidlům- skloňuje, časuje a slova ohýbá. Používá víceslovné věty s mnohými slovními druhy. Pokud jeho verbální komunikace není vydařená, cítí se být značně frustrováno. Zná své jméno, ale často o sobě hovoří ve třetí osobě. Rád si prohlíží v knížkách a umí označit předměty denní potřeby, oblečení apod. (Lechta, 2002) Rozliší velký a malý, užívá množné číslo a začíná používat minulý čas. Začíná užívat příslovce tady, tam. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Ve čtyřech letech umí dítě už více než 1000 slov. Tvoří všeobecnější pojmy. Dítě dokáže tvořit souvětí, nejprve přiřazovací, poměrně vzácně však užívá některé spojky. (Lechta, 2002) Objevuje se druhý věk otázek- „Proč?“. Dítěti nejde jen o získání nových informací, zejména si chce popovídat, proto je ochotné ptát se dokola na totéž. Dokáže z paměti říkat krátké básničky. Má zájem o písničky. (Kutálková, 2005) Utvoří jednoduché analogie, zároveň používá ve své řeči mnoho zkomolenin. Příběhy, které vypráví, jsou směsicí skutečných a smyšlených událostí. Dokáže vést dlouhé konverzace. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Po čtvrtém roce věku by slova a stavba vět měly být po gramatické stránce správné, dítě používá všechny slovní druhy, umí označit některé barvy. Zná asi 1500 – 2000 slov. Výslovnost nemusí být zatím zcela v normě.

Do konce šestého roku slovník tvoří kolem 2500 – 3000 slov. Dítě dokáže reprodukovat delší věty a kratší příběh bez pomoci. Řeč má regulační funkci. Dítě se spontánně snaží počítat předměty. Správně realizuje poměrně dlouhé a komplikované příkazy. (Lechta, 2002)

„Na rozdíl od tohoto vývoje je vývoj řeči a komunikace u dětí s PAS podstatně méně hladký.“ (Bondy, Frost, 2007, s.29) „Asi u čtyřiceti procent dětí s autismem se řeč nevyvine.“ (Richman, 2006, s.8) S běžným komunikativním užitím řeči se však nesetkáme ani u dětí, u kterých se řeč i funkční slovní zásoba vytvoří, jejich řeč je nápadná a podivná. (Hrdlička, Komárek, 2004) „Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální.“ (Thorová, 2006, s.98) Dětem s PAS je často skryt také význam komunikace, nejenže netuší, jak komunikovat, ale také proč komunikovat. (Jelínková,

2001) I v běžném vývoji řeči můžeme řadu z níže uvedených projevů sledovat, u dětí s PAS však přetrvávají mnohem delší dobu, u některých až do dospělosti. (Thorová, 2006)

Obtíže ve verbální komunikaci dětí s PAS jsou velmi různorodé. Některé děti si ve svém vývoji řeč vůbec neosvojí, nebo se setkáme s případy, kdy je vývoj řeči výrazně pod celkovou úrovní mentálních schopností jedince. (Thorová, 2006) V jiných případech může dítě projít tzv. autistickou regresí, která je charakteristická obratem ve vývoji. Dítě začne ztrácet již získané dovednosti zejména v oblasti řeči, neverbální komunikace nebo sociálního chování. Dítě se do té doby mohlo vyvíjet zcela normálně, mluvalo, běžným způsobem si hrálo, jeho sociální chování odpovídalo běžnému chování dětí daného věku, nebo se mohly projevovat mírné známky autismu již před začátkem regrese. (Hrdlička, Komárek, 2004) U mnohých dětí s PAS nemusí být řeč poškozena, přesto v komplexní komunikaci nalezneme abnormality vždy.

Expresivní složka řeči a její vývoj může být u dětí s PAS ovlivněna již v útlém dětství. Rodiče často uvádějí, že jejich dítě ve vývoji velmi málo žvatlalo klasickým způsobem „ba-ba“, nebo že u dítěte zaznamenali dlouhodobé žvatlání, které bylo zvláštní a nesrozumitelné. Dále uvádějí, že dítě žvatlalo spíše pro sebe než pro druhé. V předškolním období může ve vývoji chybět období „proč“ otázek. Mnohdy můžeme pozorovat problémy při používání zájmen- dítě například zaměňuje první osobu za druhou či třetí. (Thorová, 2006) Často se ve vývoji dětí s PAS setkáme s jevem, kdy si dítě osvojí určité slovo pro úzký okruh použití. „Na rozdíl od dítěte s autismem zdravé dítě zobecňuje v raném vývoji osvojování jazyka až příliš často, používá jeden výraz pro více předmětů, které mají stejnou funkci. Teprve později začnou zdravé děti rozlišovat. U dětí s autismem je tomu naopak, dítě je schopno porozumět jen tomu, co vidí, nedokáže spontánně zobecňovat. Označí určitým slovem jen jeden konkrétní předmět.“ (Jelínková, 1999, s.3) Děti si mohou svůj slovník obohacovat vlastními vymyšlenými slovy, která označují věci či události okolního světa. Dítě často odpovídá na otázky „nevím“, i když odpověď zná. U dětí můžeme v řeči pozorovat agramatismy. Obtížně užívají časy a skloňují. Ve vývoji dětí s PAS jsou zaznamenávány echolálie bezprostřední či opožděné, které přetrvávají často až do dospělosti. Objevuje se sklon používat infinitiv nebo holé jednoduché věty, také můžeme pozorovat problémy

s používáním předložek a spojek. (Thorová, 2006) Jiné děti s PAS ve svém vývoji velmi pedanticky dodržují formální vyjadřování. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) V expresivní složce může být porušeno vnímání prozodie, dítě nedokáže správně modulovat hlas-mluví příliš potichu či nahlas, rytmus řeči může být zvláštní- příliš rychlý, nebo je tempo zdoulhavé, rozvleklé. Některé děti s PAS mají příliš monotónní řeč připomínající řeč robota.

V receptivní řeči můžeme pozorovat nejrozličnější možnosti v úrovni porozumění řeči. Dítě řeč vůbec nechápe nebo rozumí pouze jednoduchým pokynům. U jiných dětí s PAS můžeme najít obtíže v chápání významu a funkce řeči, děti nerozumí, k čemu slova slouží. Nebo děti nechápou, že existují slova, která mají určitý obecný význam. Některé děti dodržují tzv. literární přesnost v komunikaci- doslovně chápou slyšené, dítě odpovídá na řečnické otázky apod. (Thorová, 2006) Děti často nerozumí metalingvistickým výrazům- nechápou narážky, nadsázku, ironii, dvojsmysl, vtipy apod. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) S tím souvisí neschopnost dekodovat prozodické signály v řeči. Dítě nechápe, jak zabarvení nebo tón hlasu může změnit význam řečeného. Dítě může mást mnohovýznamnost jazyka- například rozumí slovu vězení, ale již nechápe význam slova basa. Potíže tak činí i homonyma, slangová řeč či nespisovná čeština. (Thorová, 2006) Velkou obtíž tvoří komunikační egocentrismus, tedy nedostatečná reciprocita a spontaneita v řeči jedince. Děti se v komunikaci často dopouští společenských nepřiměřeností- pokládají nevhodné otázky, netaktně označují věci či lidi apod. Špatně se v komunikaci orientují, neví, kdy je vhodné se do konverzace zapojit, kdy konverzaci začít a kdy je na čase ji ukončit. Nereagují na případný nezájem posluchače, zajímají je pouze témata atraktivní pro ně. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007) Děti s PAS přirozeně necítí potřebu navazovat kontakty s druhými lidmi, schopnost radovat se ze vzájemné komunikace u nich často zcela chybí. (Jelínková, 1999) Společenský význam komunikace zůstává často utajen po celý život. (Thorová, 2006)

V neverbální komunikaci dětí s PAS můžeme od raného dětství pozorovat mnoho obtíží a odlišností. „Neverbální složka řeči se u takto postižených nevytváří spontánně.“ (Čadilová, 2004, s.6) Mezi oblasti, které tvoří dětem s PAS výrazné obtíže, patří navázání očního kontaktu. Dítě se může očnímu kontaktu vyhýbat, příliš ulpívá

pohledem, nebo se „dívat skrz“ partnera. Jedinec nepoužívá oční kontakt k aktivní komunikaci- nekontroluje reakce partnera, dítě pohledem neukazuje, nedotazuje se a neujišťuje se.

Ve vývoji dětí s PAS často chybí deklarativní ukazování (sloužící k upoutání pozornosti). Běžná gesta, jako mávání rukou na pozdrav - „pápá“, pohyby hlavou „ano-ne“, zdůraznění řečeného pohyby rukou „tyty“ apod., jsou užívána jen omezeně, nebo v naučených situacích. Jednotlivé pohyby jsou méně výrazné nebo chybí zcela.

Dítě s PAS může mít problémy s výrazem obličeje. Mimika je v komunikaci užívána nepřiměřeně nebo chybí. Výraz dítěte neinformuje o pocitech. Dítě může užívat mimiku neadekvátně k situaci - poulí oči, přehnaně se mračí ... Sociální úsměv v komunikaci chybí nebo je věnován jen nejbližším osobám, může mít neobvyklou podobu připomínající křeč.

V komunikaci dětí s PAS se můžeme setkat s abnormální polohou těla - dítě se na partnera příliš tlačí, snaží se být velmi blízko obličeje, nebo tělo nenatáčí k partnerovi. Často u dětí s PAS pozorujeme jev, kdy dítě k uspokojení své potřeby využívá ruku či tělo partnera jako nástroje. (Thorová, 2006) Na rozdíl od jiných skupin dětí (například dětí se sluchovou vadou), děti s PAS spontánně nevytváří kompenzační strategie k překonání řečového nedostatku- jako jsou posunky, gesta, mimika nebo znaky. (Richman, 2006)

Potíže se objevují i při porozumění neverbální komunikaci (expresivní složce). Dětem s autismem zůstávají často pravidla a význam neverbální komunikace skryty. Nechápu, co například znamenají čárky na matčině čele, nebo slza na bratrově tváři. Tyto emocionální signály nejsou schopny dešifrovat. Je těžké poznat, co si lidé myslí nebo jak se cítí, z výrazu obličeje a gest. Potíže může činit až vyšší rovina komunikace- například děti nerozeznají úšklebek, ironický úsměv nebo pohrdání... (Thorová, 2006)

Jak bylo výše nastíněno, u dětí s PAS se jedná o postižení řeči, které má kvalitativní i kvantitativní charakter. (Richman, 2006) Obtíže v komunikaci a jejich kombinace jsou velmi pestré. Nenajdeme dvě děti, které mají deficit v této oblasti zcela totožný. Problémy v oblasti komunikace působí dětem s PAS velké nesnáze v běžném životě. Tyto děti často nemají prostředky k vyjádření potřeb, pocitů a přání.

„Nefungující komunikace a neuspokojené potřeby dítě brzy přivedou k účinnějším a jednodušším metodám, jako je například sebezraňování, křik či agrese, které donutí okolí k vyplnění potřeb.“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s.29) Pokud se dítě ze svého pohledu cítí být ohroženo, nerozumí, co po něm ostatní chtějí, nebo se dostane do složité situace, kde je bezradné, a nemá prostředky, jak požádat o pomoc, můžeme očekávat problémové chování. Zavedením funkční komunikace se může řada těchto obtíží zmírnit nebo jim můžeme předejít. Kvalita života celé rodiny tak může být významným způsobem ovlivněna. Dítě s minimálním problémovým chováním může být například lépe zařazeno do kolektivního zařízení, snáze je přijímáno širokým okolím apod. Jako modalitu je možné použít jakýkoliv systém alternativně-augmentativní komunikace, který bude dítě schopné funkčně užívat a bude vyhovovat jeho individuálním potřebám.

## 2. Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS

Teoretický základ metodiky vychází z principů metody The Picture Exchange Communication System- PECS, který byl v roce 1985 vyvinut v USA Lori Frostem a Andy Bondym. Pro podmínky českého prostředí jej upravila PhDr. Margita Knapcová. Modifikace této metody začala v roce 2001 u vytypovaných dětí ve Speciální škole pro žáky s více vadami v Kopřivnici a ve Speciální škole pro děti s více vadami v Novém Jičíně a SPC při této škole. Při úpravě metody byly zohledněny zejména rozdíly mezi anglickým a českým jazykem, jednotlivé postupy byly rozpracovány a doplněny o nové prvky. (Knapcová, 2006)

Jedná se o jedinečný způsob alternativně-augmentativní komunikace. Při nácviku komunikace se pracuje na principu motivace klienta. Klient se v prvních lekcích učí základnímu principu výměny obrázku za skutečnou věc. Výměna není náhodná, klient žádá o to, co opravdu chce. Základní princip se pro něj stává smysluplným. Klient se tak učí, proč komunikovat. Uspořádání jednotlivých výukových lekcí není nahodilé, VOKS klade velký důraz na učení klienta iniciovat komunikaci, proto se také setkáme s otázkou „Co chceš?“ až v pokročilejších lekcích. Zatímco původní metoda nekladla takový důraz na vizuální podporu řeči při výcviku, VOKS se snaží klienta podporovat maximálně.

Struktura metodiky je rozdělena do dvou částí. První část obsahuje přípravné práce (které podávají informace o pomůckách, učitelích a prostředí), druhou část pak tvoří samotné výukové a doplňkové lekce (na rozdíl od původní metodiky PECS byly lekce rozšířeny a doplněny, nyní je hlavních lekcí 7 a 4 doplňkové). Předpokladem úspěšného zvládnutí VOKS je přesné dodržování pokynů, zejména týkajících se verbálních projevů. Učitelé tak předejdou možnému potlačení iniciativy u klienta a vytvoření jeho závislosti na slovních pokynech. Hlavním cílem metodiky je naučit klienta nejen jak komunikovat, ale také proč, tedy osvětlit mu význam komunikace. Systém se snaží o co nejrychlejší nabytí komplexních komunikačních dovedností. Již od začátku lekcí jsou klienti vedeni ke spontánní komunikaci a k jejímu iniciování. Výuka je realizována v přirozených, pro dítě zcela běžných každodenních situacích. Metodika ve svém důsledku pomůže klientovi stát se samostatnějším a nezávislejším na jiných lidech. (Knapcová, 2006)



System byl původně vytvořen pro osoby s poruchou autistického spektra. Metodika pracuje se specifickými obtížemi těchto osob. Zohledňuje nedostatky v oblasti komunikace i sociálních vztahů. VOKS je možné zavést i u jedinců, kde jiné alternativně-augmentativní systémy komunikace ztroskotaly. Systémy jako je Makaton, Bliss, TTTsystém, sociální čtení a prvky globálního čtení či facilitovaná komunikace často vyžadují určité předpokládané dovednosti, jako je schopnost napodobovat pohyby, znaky, gesta, schopnost ukazování na obrázky či získání pozornosti jiné osoby. I když se tyto systémy děti naučí, často je nepoužívají iniciativně, jsou schopné pouze odpovídat na výzvy druhých. (Knapcová, 2006) U některých systémů se lze setkat také s problémem neznalosti znaků či symbolů u běžné populace, proto dítě ve své komunikaci může často ztroskotávat. VOKS může řadě dětí nabízet vhodnou podporu komunikace. VOKS usiluje o rychlé získání funkční komunikace a nepředpokládá žádnou z těchto dovedností. Navíc, jak poukazují Frost a Bondy zavedením PECS po dobu delší jednoho roku u dětí s autismem mladších šesti let, je pravděpodobné, že PECS může přispět k rozvoji řeči. U řady dětí, které tento komunikační systém začaly používat, byl zaznamenán pokrok v komunikaci. (Frost, Bondy, 2007) Komunikační systém lze dobře využít i u jiných vývojových vad, které jsou spojeny s neschopností funkčně užívat řeč, jako je Downův syndrom, těžké formy mentální retardace a jiné.

Předpokladem pro nácvik VOKS je snaha klienta něco získat. „Pokud se dítě málo snaží získat posilující předmět přímo, potom se pravděpodobně nebude více snažit získat obrázky korespondující s těmito předměty.“ (Frost, Bondy, 2007, s.73) Dítě musí umět označit, co chce, například tím, že se po předmětu natahuje, udělá k němu pár kroků nebo se snaží rodiči rozevřít dlaň. Knapcová dále uvádí jako výchozí předpoklad schopnost diferenciací reálných předmětů, kterou musí klient bezpečně zvládat. Musí tedy chápat, k čemu určitý předmět slouží. (Knapcová, 2006)

## **2.1 Přípravná fáze VOKS**

Jak upozorňují Frost a Bondy, první krok, který je potřeba před zahájením výuky PECS udělat, je najít nejefektivnější motivační prvky. Dítě nezačne komunikovat, pokud nemá ke komunikaci důvod. Nejběžnějšími důvody ke komunikaci jsou snaha získat věc, jednání či událost nebo snaha získat sociální odměny. (Frost, Bondy, 2007)

U dětí s autismem se vždy setkáme s poruchou sociální interakce, která se však svou hloubkou u dětí navzájem liší. Mezi klíčové problémy v oblasti sociální interakce patří neschopnost sdílet pozornost. Děti se obvykle nesnaží přilákat pozornost jiné osoby k předmětu, na předměty neukazují, věci nenosí druhým na ukázkou, neprojevují ze společných aktivit radost, nechodí se pochlubit atd. Tedy sociálně- komunikační kvalita a frekvence těchto chování je u dětí s autismem mnohem menší než u běžné populace. (Thorová, 2006)

Proto sociální odměny typu pochvala, pozornost, pohlazení či úsměv rodiče nebudou efektivními motivačními prvky. Učitelé VOKS a rodiče tedy hledají konkrétní věci, které má dítě rádo. Učitelé dítě pozorují a vytváří potencionální seznam předmětů a odměn. Podle Frosta a Bondyho by neměly být všechny zkušenosti dětí s PECS spojovány s potravinami, proto se hledají i jiné předměty, se kterými si dítě rádo hraje. (Frost, Bondy, 2007) Po sestavení seznamu provádí učitelé VOKS řízený výběr. Klient si vybírá z řady předmětů či potravin ty, které preferuje. Výsledkem je jakási hodnotová hierarchie klienta, se kterou učitelé pracují během dalšího výcviku.

### **2.1.1 Učitelé VOKS**

Klientovi při výcviku VOKSu pomáhají dva učitelé.

- Komunikační partner, který láká dítě na předmět a přijímá od něj symbol.
- Asistent dítěte, který dítěti poskytuje fyzickou pomoc při zvedání a předávání symbolu komunikačnímu partnerovi.

Tato metoda se opírá o poznatky Frosta a Bondyho, kteří uvádí, že s přirozeným přístupem jednoho učitele zaznamenali řadu problémů. (Frost, Bondy, 2007) Zatímco Frost a Bondy se snaží fyzickou pomoc asistenta eliminovat co nejdříve a v dalších fázích výcviku již jeho asistence nevyužívají, metodika nácviků VOKSu je postavena na pomoci asistenta u všech lekcí.

Asistent i komunikační partner musí velmi přesně dodržovat pokyny metodiky, zejména v oblasti verbálního projevu během jednotlivých lekcí. Role komunikačního partnera a asistenta se střídají tak, aby si dítě osvojovalo komunikaci i s jinými osobami.



## **2.1.2 Pomůcky VOKS**

### **2.1.2.1 Komunikační symboly**

Podle Frosta a Bondyho existuje celá řada symbolických systémů, které lze v rámci PECS užít. Mohou to být fotografie, loga produktů, nákresy, trojrozměrné nebo miniaturizované reprezentace předmětů, obrázky či piktogramy. (Frost, Bondy, 2007)

Metodický manuál VOKSu pracuje zejména s obrázky, které jsou z části přejaty ze souboru obrázků z tzv. PCS systému (The Picture Communication Symbols II.). Další obrázky jsou individuálně vytvářeny pro potřeby konkrétních klientů. Obrázky mohou být jak černobílé tak barevné.

Lidé s autismem rozumí symbolům jen velmi obtížně. „Pokud vidíme obrázek auta, na otázku: „Je to auto?“, jistě odpovíme bez váhání. Ale JE to opravdové auto? Není, opravdové auto stojí před domem. Je velmi důležité, abychom si uvědomili, že chápat souvislost mezi obrázkem autíčka a mezi SKUTEČNÝM autem vyžaduje určitou kognitivní schopnost.“ (Gillberg, Peeters, 1998, s.15) Při výběru symbolického systému je třeba vycházet z úrovně abstraktního myšlení dítěte a z jeho úrovně hyperselektivity. Je důležité posoudit, zda dítě chápe zástupnou funkci symbolu, zda chápe spojení mezi předmětem a jeho symbolem, a také posoudit způsob, jakým dítě zpracovává vizuální informace. V tomto případě, jak se dítě zaměřuje na detail. (De Clercq, 2007)

Je výhodné užívat stejný systém symbolů, se kterým již dítě pracuje např. v rámci denních rozvrhů. Symboly je možné zatavit do průhledné fólie, která zajistí jejich zvýšenou odolnost. Na symbolu je vždy umístěn název předmětu, který symbol představuje. To může u klientů spustit schopnost globálního čtení a název zároveň usnadní rozpoznávání symbolu jinými osobami. Na druhé straně symbolů je umístěn suchý zip, který umožní symbol přichytit na různé materiály. (Knapcová, 2006)

### **2.1.2.2 Nosiče symbolů**

Jedná se o různé předměty, které umožní klientovi mít své komunikační symboly pohromadě a přenášet je dle potřeby. Většina nosičů se vyrábí z běžně dostupných materiálů, jejich zhotovení je na individuálních možnostech učitelů VOKSu.

- Komunikační tabulka – Je základním nosičem symbolů. Klient jich může mít celou sadu navzájem rozlišených barvou, které symbolizují různé kategorie symbolů.
  - Oranžová barva – určena pro podstatná jména, která nejsou zahrnuta do jiných kategorií
  - Žlutá barva – pro osoby, včetně osobních zájmen
  - Zelená barva – pro slovesa
  - Modrá barva – pro rozvíjející slova – zájmena, přídavná jména a příslovce
  - Bílá barva – pro spojky, předložky, časové pojmy, barvy, písmena, čísla atd.
  - Červená barva – pro tázací zájmena a frekventovaná slova (ANO, NE ...)
  - Hnědá barva – pro nosná slovní spojení - ( Já chci, já vidím, já mám...)
  - Fialová barva – pro běžně používaná slova při společenském styku (Dobrý den, Nashledanou)
- Komunikační kniha – Je tvořena souborem komunikačních tabulek. Klient má svou knihu opatřenou identifikační známkou, např. fotografií.
- Větný proužek – Jedná se o malý nosič symbolů sloužící k uchycení více obrázků tak, aby mohl klient v pozdějších lekcích vytvářet složitější větné struktury. Svůj větný proužek má i komunikační partner. Jeho barva je šedivá.
- Tematické komunikační palety – Jedná se o tematický zásobník skupiny symbolů.
- Komunikační taška – Zajišťuje okamžitou dostupnost symbolů ve všech prostředí, kde se klient pohybuje. (Knapcová, 2006)

## 2.2 Hlavní lekce VOKS

V České republice je možné seznámit se s metodikou VOKS pomocí kurzů pořádaných Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR, nebo si pořídit

manuál metodiky VOKS, který vydala Knapcová. Jelikož u nás není k dispozici jiná publikace týkající se metodiky VOKS, níže uvedené informace jsou čerpány z publikace Knapcové.

### 2.2.1 Lekce 1

Cíl: „Klient ze stolu vezme obrázek a vymění ho s komunikačním partnerem za oblíbenou věc.“ (Knapcová, 2006, s.21)

Klient je posazen ke stolu, u kterého sedí komunikační partner držící v dlaní oblíbenou věc klienta- nejlépe z oblasti potravin. Před klienta je položen reprezentující symbol předmětu. Komunikační partner začíná klientovi nabízet předmět. Může klienta oslovit jménem nebo jinak upoutat jeho pozornost, ale nikdy neříká: „Podej mi.“. Pokud se klient začne po předmětu natahovat, komunikační partner rukou uhýbá nebo dlaně sevře.

Asistent, sedící nebo stojící vedle klienta, vezme jeho ruku a pomůže mu zvednout symbol ze stolu. Společně jej vloží do rozevřené dlaně komunikačního partnera. V tomto momentě komunikační partner verbálně zareaguje. (Potěšeně pojmenuje věc, o kterou klient požádal. Například „Sušenka!“ nebo celou větou: „Já chci sušenku!“) Zároveň komunikační partner klientovi dává předmět odpovídající symbolu. Celá činnost- vložení symbolu do dlaně, slovní projev, předání předmětu probíhá rychle, aby klient pochopil princip výměny.

Zkoušky výměn jsou rozloženy během celého dne. Klient by měl mít nejméně třicet příležitostí iniciovat žádost za plné asistence. Pokud si je komunikační partner jist, že klient pochopil princip výměny, asistence se začíná omezovat. Nejprve se omezuje pomoc při vkládání symbolu do dlaně, později při zvedání a předávání symbolu. Také komunikační partner omezí pomoc nastavenou rozevřenou dlaní. Všechny nové dovednosti se s klientem nacvičují v místech, které klient dobře zná. Výměna musí být vždy dokončena. V této fázi výcviku se klientovi nikdy neříká: „Ne.“, „Už není.“ nebo „Stačí.“

### 2.2.2 Lekce 2

Cíl: „Klient jde ke své komunikační tabulce, odtrhne obrázek, jde s ním ke komunikačnímu partnerovi a vloží mu obrázek do dlaně.“ (Knapcová, 2006, s.24)

Výchozí situace a základní princip výměny zůstávají pro klienta stejné jako v první lekci. Klient sedí u stolu s komunikačním partnerem. Symbol neleží volně na stole, ale je přilepen suchým zipem na komunikační tabulce. Klient musí symbol nejprve odlepit a poté předat. Asistent je připraven kdykoli pomoci.

S klientem jsou procvičovány různé symboly, ale vždy se pracuje pouze s jedním. Dovednost předávání symbolu se nacvičuje s různými komunikačními partnery- rodiči, ostatním personálem zařízení, návštěvou atd.

Druhým stupněm výukové lekce 2 je naučit klienta dojít za komunikačním partnerem. Klient sedí u stolu s komunikační tabulkou, ale komunikační partner je vzdálen. Klient musí vynaložit více úsilí, aby symbol předal. (Zvednout se, udělat pár kroků...) Pokud si je klient nejistý, asistent mu fyzicky pomůže. Nová dovednost se trénuje podle individuálních potřeb klienta. Vzdálenost mezi komunikačním partnerem a klientem se postupně zvětšuje. Pokud je klient schopen dojít za komunikačním partnerem na druhou stranu místnosti, může komunikační partner začít měnit stanoviště a zároveň může přistoupit k nacvičení nové dovednosti.

Třetím stupněm výukové lekce 2 je zvětšování vzdálenosti mezi klientem a komunikační tabulkou. Klient již nesedí u stolu, ale pohybuje se po místnosti, zatímco symbol je umístěn na tabulce ležící na stole. Partner zavádí situaci pro výměnu a reaguje (verbálně i fyzicky) stejně jako doposud. Opět musí být výměna vždy dokončena a klientovi se nesmí odměna odmítnout. Symboly do komunikační tabulky nikdy nevrací klient, ale partner nebo asistent.

### 2.2.3 Lekce 3

Cíl: „Klient přijde ke komunikační tabulce, vybere z několika obrázků ten, který znázorňuje věc, již chce získat, a tento obrázek přinese komunikačnímu partnerovi.“ (Knapcová, 2006, s.28)

Tato lekce je pro klienta klíčová, také je ze všech lekcí nejobtížnější. Klient se učí diferencovat mezi více obrázky. Prvním krokem je naučit klienta rozlišit mezi dvěma symboly- oblíbeného a neoblíbeného předmětu.

Klient sedí u stolu s komunikačním partnerem. Před klienta je umístěna komunikační tabulka se dvěma symboly korespondujícími se dvěma předměty umístěnými před komunikačním partnerem. Komunikační partner, pokud mu klient podá symbol preferované oblíbené věci, verbálně radostně reaguje a nechá klienta si předmět vzít nebo mu jej podá. Pokud klient podá symbol neoblíbené věci, komunikační partner může reagovat dvěma možnými způsoby.

- 1) Podá mu neoblíbenou věc a reaguje verbálně nevýrazně.
- 2) Pokud se klient domáhá oblíbené věci, přestože podal symbol neoblíbeného předmětu, komunikační partner ukáže na neoblíbenou věc a říká: „Chtěl jsi \_\_\_\_\_.“, poté ukáže na oblíbenou věc a říká: „Jestli chceš \_\_\_\_\_, řekni si.“ Po pěti sekundách se cvičení s klientem opakuje.

Druhým krokem je naučit klienta rozlišovat mezi symboly souvisejícími s činností a symboly nepotřebnými. Komunikační partner připraví situaci, v níž klient potřebuje k činnosti určitý předmět (např. lžičku k jogurtu). Na komunikační tabulce jsou umístěny dva symboly- jeden věci potřebné, druhý věci neoblíbené a nevhodné k činnosti. Situace je řešena stejně jako v prvním kroku nácviku diferenciací. K výcviku jsou užívány různé předměty, pozice symbolů na komunikační knize se průběžně mění. Cvičení se provádí tak dlouho, dokud klient zcela tuto činnost neovládá.

Poté se může přistoupit ke třetímu kroku, kdy se klientovi do tabulky přidá třetí symbol. Ten obvykle znázorňuje druhou neoblíbenou věc. Po procvičení se postupně klientovi přidávají další symboly, umístěvané na dvě různé oranžové komunikační tabulky. Klient již nemusí sedět u stolu. Po celou dobu je mu k dispozici asistent. Metodika VOKSu zahrnuje několik dalších postupů, které je možné užít pro celkové zefektivnění nebo překonání obtíží při nácviku. Jednotlivé strategie se volí podle individuálních potřeb klienta. Patří sem například: umístění druhého obrázku na neobvyklé místo do dostatečné vzdálenosti od prvního obrázku a jejich následné postupné přibližování nebo strategie velký obrázek versus malý a další.

#### 2.2.4 Doplnková lekce 1

Pokud klient již bezpečně zvládá diferenciaci symbolů a úspěšně je vybírá z komunikační knihy, je dobré ponechat symboly na stejném místě, aby se klient začal v knize rychle a jistě orientovat.

V rámci doplňkové lekce se začíná rozšiřovat slovní zásoba. Klient si osvojuje nové symboly, každý se musí důkladně procvičit. Klient se také učí symbolu ANO / NE ve smyslu CHCI / NECHCI. Pro nácvik se užívá reálných situací, například situací při jídle. Nejprve se pracuje s plnou asistencí. Pokud asistent vycítí pocit nelibosti u klienta, pomůže mu vyhledat v komunikační knize symbol NE a předat jej.

Lidé, kteří s klientem komunikují, by od třetí výukové lekce měli používat symboly pro vizualizaci řeči. Nejprve se začíná s jedním ústředním symbolem, pokud ho klient fixuje zrakem, může se přejít k tvoření jednoduchých vět. Tyto informace se klientovi zároveň předčítají, sdělení si klient může ponechat v ruce, aby informaci nezapomněl.

#### 2.2.5 Lekce 4

Cíl: „Klient požádá o něco celou větou, tzn. na větný proužek umístí obrázek „JÁ CHCI“ a obrázek požadované věci, a přinese proužek komunikačnímu partnerovi.“ (Knapcová, 2006, s.39)

Do komunikační knihy je přidána komunikační tabulka hnědé barvy a větný proužek. Nejprve se klient seznamuje se symbolem „JÁ CHCI“, který je umístěn na větném proužku již před zahájením výměny.

Klient je posazen ke stolu naproti komunikačnímu partnerovi. Je navozena situace vhodná pro žádost. Do zorného pole klienta je umístěna oblíbená věc. Jakmile začne klient hledat v komunikační knize symbol, asistent mu pomůže umístit jej na větný proužek vedle symbolu „JÁ CHCI“. Společně proužek odlepí a předají jej komunikačnímu partnerovi. Ten otočí větu ke klientovi a pronese tiše: „Řekla jsi,“ a pak hlasitě „JÁ CHCI \_\_\_\_\_“, zároveň na symboly ukazuje. Výměna je klasicky dokončena.



Druhým krokem je naučit klienta vyhledat v knize symbol „JÁ CHCI“ a umístit jej vedle požadovaného předmětu na větný proužek. Komunikační kniha je před klientem položena tak, aby nebyl větný proužek rozbalen. Klient je ponechán poradit si s novou situací, pokud si je nejistý, asistent mu pomůže proužek rozbalit a najít symbol „JÁ CHCI“, který je umístěn v levém horním rohu hnědé komunikační tabulky. Dále je umístěn symbol požadovaného předmětu a proužek je klasicky předán komunikačnímu partnerovi. Ten přečte proužek stejným způsobem jako při prvním kroku nácviku. Pokud klient umístí symboly opačně, tzn. v obráceném pořadí, komunikační partner je před přečtením vymění. Mezi jednotlivými symboly se při čtení dělají delší pomlky, aby se tak u klienta podpořil rozvoj řeči.

#### **2.2.6 Doplnková lekce 2**

Slouží k nácviku navázání očního kontaktu s komunikačním partnerem. Komunikační partner se otáčí nebo sklání hlavu, pokud k němu klient směřuje, tak aby se klient musel domoci pozornosti- asistent navede klienta, aby se partnera jemně dotkl. Jakmile se tak stane, komunikační partner vzhledne pln očekávání. Od asistence se postupně upouští.

#### **2.2.7 Lekce 5**

Cíl: „Klient umí odpovědět na otázku „Co Chceš?“ (Knapcová, 2006, s.44)

Před zahájením lekce je potřeba vytvořit symbol „CO?“ a „CHTÍT“. Lekce je považována za nejsnadnější z celého systému, protože se s otázkou klient již bezpochyby setkal.

Klient sedí při nácviku u stolu naproti komunikačnímu partnerovi. Do zorného pole klienta je umístěna oblíbená věc. Před klientem leží otevřená komunikační kniha na hnědé tabulce, kde je přilepen symbol „Já chci“. Jakmile si klient všimne oblíbené věci, pomocí symbolu „CO“ a „CHTÍT“ vizualizuje komunikační partner pokládanou otázku „Co chceš?“. Když klient přinese větný proužek, komunikační partner reaguje stejně jako ve výukové lekci 4. Proužek otočí ke klientovi, přečte jej a předá věc. Asistent během nácviku poskytuje klientovi pouze nezbytně nutnou pomoc, například v začátcích nácviku fyzicky klienta navede k použití symbolu „Já chci.“. Klient může

při vyhledávání symbolů nejprve hledat věc, kterou chce, a až poté symbol „Já chci.“, tento postup není špatný, důležité je poradí na větném proužku.

Druhým krokem je naučit klienta odpovědět na otázku „Co chceš?“ jako na možnost výběru. Ve výchozí situaci je před klienta položeno více oblíbených věcí najednou. Komunikační partner položí otázku „Co chceš?“ vizuálně podpořenou symboly „CO?“ a „CHTÍT“ umístěnými na jeho větném proužku. Po obdržení větného proužku reaguje partner jako doposud. Pokud je to možné, klient si vezme věc sám, lze tak ověřit, zda klient vyměnil symbol věci, kterou opravdu chtěl. Jestliže se klient domáhá jiné věci, je mu v tom zabráněno a dostává, oč požádal symbolem. Po celou dobu tréninku musí být ponechán dostatečný prostor pro spontánní žádost.

### **2.2.8 Doplnková lekce 3**

Po ovládnutí dovedností spojených s lekcí 5 se začne u klienta usilovat o nácvik rozvoje větné struktury. Klient se učí rozvíjející členy vyjadřující barvu, velikost, množství atd. Při nácviku je třeba vycházet z ryze individuálních potřeb a schopností klienta. Musí se zvolit vhodná nácviková situace, která bude klienta motivovat. Výběr slovní zásoby musí odpovídat potřebám klienta, podobně jako vizuální podpora řeči. Manuál VOKSu uvádí některé možné postupy.

Nácvik barev může být spojen s určitou preferencí klienta- pokud klient kreslí pouze žlutou pastelkou nebo si vybírá pouze červené bonbóny, může se toho využít.

Na bílou komunikační tabulku se umístí symboly dvou barev (např. žluté a červené) Ve výchozí situaci nabídne komunikační partner klientovi dva bonbóny odpovídajících barev. Klient je asistentem fyzicky naveden ke komunikační knize k vybrání symbolu barvy, ten umístí mezi symbol „Já chci“ a „bonbón“ na větném proužku. Komunikační partner reaguje na podaný větný proužek obvyklým způsobem- otočí jej, přečte a nechá klienta vzít si, oč žádal.

Druhým postupem je naučit klienta obrácené komunikaci- dialogu. Pokud klient přinese větný proužek s žádostí (například „Já chci čaj.“), než mu partner přání splní, přečte klientovi žádost- řekla jsi: „Já chci čaj.“ „Dobře“ a dá klientovi pokyn: „Přines si hrnek.“ vizuálně podpořený odpovídajícími symboly. Asistent ho fyzicky navede k polici s hrnkami. Postupně se opět od pomoci asistenta upouští. Náměty k nácviku



mohou být různé. Na žádost o jídlo donese klient talíř, na žádost o kreslení donese pastelky apod.

Dalším krokem je naučit klienta instrukcím. Pomocí vizuální podpory jsou klientovi dávány různé pokyny. Např. „Přines míč!“. Odměna pro klienta je sociálního charakteru- pochvala.

S klientem je možné trénovat tzv. obrácenou žádost. Navzájem si klient s komunikačním partnerem vymění role, zatímco partner žádá, klient poskytuje odměny.

## **2.2.9 Lekce 6**

Cíl: „Klient umí náležitě odpovědět na náhodně kladené otázky „Co chceš?“, „Co vidíš?“, „Co máš?“, „Co je to?“, „Co slyšíš?“, „Co cítíš?“ a další otázky.“ (Knapcová, 2006, s.53)

Klient si nejdříve osvojuje reakci na otázku „Co vidíš?“. Na komunikační tabulku pod symbol „Já chci“ je umístěn symbol „Já vidím.“ Komunikační kniha zůstane zpočátku otevřená. Do zorného pole klienta je dána některá méně oblíbená věc. Poté co partner položí klientovi otázku: „Co vidíš?“ vizualizovanou symboly na vlastním větném proužku, asistent fyzicky navede klienta, aby přilepil symbol „Já vidím“ a větu doplnil. Komunikační partner reaguje na větný proužek jako obvykle- proužek přečte a zároveň na jednotlivé obrázky ukáže. Odměnou může být v začátcích nácviku nějaká věc, ale nikdy věc korespondující se symbolem, přednost je dávána spíše odměně sociální- pochvale, pohlazení. Nová dovednost je trénována tak dlouho, dokud klient nezvládá výměnu bez asistence. Věci, na které se partner ptá, jsou z různého prostředí, pro klienta mohou být i nové.

Druhý krok je naučit klienta odpovídat symboly na náhodně položené otázky „Co chceš?“ a „Co vidíš?“. Na odpověď klienta se reaguje dle povahy otázky- buď odměnou sociální, anebo materiální. Tento krok je jedním z nejobtížnějších ve VOKSu, proto vyžaduje delší dobu tréninku.

Pokud klient zvládl diferenciaci předešlých otázek, můžeme přistoupit k nácviku otázky „Co máš?“ Symbol „Já mám.“ je umístěn pod symbol „Já vidím.“ V nácviku se

postupuje obdobně jako dosud. Je položena otázka- podpořená symboly, na odpověď partner reaguje přečtením symbolů a sociální pochvalou. Klientovi je na reakce dopraván dostatek času, pokud si klient neví rady, asistent mu dopomůže.

Po zvládnutí vlastní otázky je zapojena opět diferenciací s již naučenými otázkami- „Co chceš?“ a „Co vidíš?“. Může se využít logické návaznosti otázek (a postupovat takto: „Co vidíš?“, „Co chceš?“, „Co máš?“) nebo náhodně jednotlivé otázky střídat. Stejným způsobem se nacvičují reakce na otázky: „Co slyšíš?“, „Co to je?“ atd. Důkladně se musí procvičit i vzájemná diferenciací otázek.

#### **2.2.11 Doplnková lekce 4**

Pokud klient zvládl lekci 6, lze očekávat, že se jeho řeč bude dále rozvíjet. Je proto na místě zvážit výměnu dosavadních slovních spojení (Já chci, já mám...) za slovní popis ve tvaru infinitivu. (Mít, chtít...) Metodický postup VOKSu je zaměřen především na klientovy potřeby a přání, teprve v pozdějších lekcích i na vnímání okolí klienta. Klienta učí iniciativnímu přístupu ke komunikaci, proto podmínkou většiny vět je v lekcích zájmeno „Já“ a přísudkem sloveso v 1. osobě jednotného čísla.

Nyní se také začíná s tréninkem ANO/ NE ve smyslu komentování („Je to \_\_\_\_?“), odměna má sociální charakter na rozdíl od výuky ANO/NE ve smyslu chceš/ nechceš.

#### **2.2.12 Lekce 7**

Cíl: „Klient spontánně bez jakýchkoliv výzev a otázek umí komentovat věci a situaci kolem sebe- „TO JE AUTO“, „JÁ VIDÍM KOČKU.“ apod. (Knapcová, 2006, s.61)

Klient by se měl naučit reagovat na měnící se prostředí, ne pouze na otázky a pokyny druhých. Spontánní komentování může být pro mnohé klienty velmi obtížným úkolem.

Předmět je položen před klienta. Učitel na předmět upozorní zvoláním („Jéé, hele...“) a položí otázku: „Co je to?“ Otázka je vizuálně a mimicky podpořena. Gesta i mimika by měly být pro klienta čitelné a neměnné. Jakmile klient podá větný proužek, komunikační partner jej otočí a přečte potichu: „řekl jsi“, nahlas pak „To je \_\_\_\_.“ Odměnou je klientovi pochvala či pohlazení, pokud to není dostatečný motiv,

může být přidána malá materiální odměna, ale neměla by být poskytována pravidelně. V dalších postupech se začíná pomoc postupně eliminovat- nejprve se upouští od obrázkové podpory řeči, poté se přestane vyslovovat otázka „Co je to?“, citově zabarvené slovní upozornění („Jéé...“), gesta, a nakonec je vypuštěna i mimika.

Existují další možnosti nácviku, jako je moment překvapení nebo bádání po místnosti, školní budově atd. (Nejdříve učitel sám komentuje, co vidí, později se přenechá iniciativa klientovi.) Spontánní sdělování se může postupně rozšířit i na popis zvuků nebo vůní.

„Výměnný obrázkový komunikační systém by měl prostupovat celým výchovně-vzdělávacím procesem v širokém slova smyslu“ (Knapcová, 2006, s.84) Metodika VOKSu není uzavřeným celkem, učitelé klientů mohou pokračovat v rozvíjení jejich komunikace i po dosažení poslední lekce.

### **3. Využití metodiky VOKS u dítěte s PAS**

#### **3.1 Charakteristika, cíle a metodologie případové studie**

Případová studie probíhala ve středisku DAR, poskytovatele služby denního stacionáře na Praze 6, kam jsem od září roku 2008 začala jednou týdně docházet. Návuk VOKSu u chlapce začal v srpnu roku 2008 za pomoci speciální pedagožky a osobní zdravotní sestřičky. Trénink dovedností probíhal individuálně, podle časových možností zařízení. Zejména v dopoledních hodinách se nacvičovaly nové dovednosti, odpoledne pak byly procvičovány již osvojené postupy. Zavedení VOKSu u chlapce předpokládalo osvojení si nového způsobu alternativně-augmentativní komunikace, rozvoj iniciace vzájemných vztahů a zmírnění problémového chování. Výuka do dnešního dne nebyla u chlapce ukončena, protože se zatím nepodařilo dosáhnout poslední výukové lekce.

Cílem bakalářské práce je sledování využití komunikačního systému VOKS v praxi, demonstrování užití metodiky při práci s konkrétním jedincem. Práce má ukázat, jaké možnosti ve vývoji jedince může VOKS nabízet.

Během případové studie byly použity kvalitativní metody výzkumu: technika přímého pozorování, rozhovory s rodiči chlapce, pedagogickým a zdravotním personálem vzdělávacího zařízení, rozbor chlapcovy dokumentace.

#### **3.2 Osobní a rodinná anamnéza**

Martin

Chlapec ve věku čtyř let. Ve dvou letech byl Martinovi diagnostikován dětský autismus s intelektovými schopnostmi v pásmu středně těžké mentální retardace. Typ sociálního chování je spíše aktivní, sociálně vstřícný, iniciativní, bez větších behaviorálních problémů. V současnosti navštěvuje Středisko DAR na Praze 6. Je vyučován pomocí strukturované výuky (podle principů TEACH programu) v kombinaci s využitím metodiky VOKS.

## Rodinná anamnéza

Chlapec žije v úplné rodině v bytě 3+1 na Praze 6. Otec se narodil v roce 1973, vystudoval VŠ stavební. Dnes pracuje jako stavbyvedoucí. Jeho zdravotní stav je dobrý. Matka se narodila v roce 1975. Vystudovala VŠ pedagogickou a mezinárodní vztahy. Nyní je na mateřské dovolené, je zdráva. V roce 2007 se narodil bratr, který byl těžce zdravotně postižený, v roce 2008 zemřel. V dubnu letošního roku by měl na svět přijít další sourozenec. Rodina pravidelně navštěvuje prarodiče a otcovu sestru s rodinou.

## Osobní anamnéza

Martin se narodil v listopadu roku 2004. Porod byl spontánní, prolongovaný, záhlavím a proběhl v termínu. Porodní hmotnost byla 3810g, porodní délka 53cm. V období po narození se projevoval spíše klidně a tiše. Vážněji nestonal, pouze v patnácti měsících prodělal angínu, užíval antibiotika. Kojen byl 20 měsíců. Od velmi raného věku měl problémy se spánkem.

Vývoj motoriky probíhal v normě. Byl spíše hypoaktivní. V pěti měsících vleže na břiše držel hlavu a hrudník vzpřímeně. Ve stejném věku se začal obracet z břicha na stranu. V osmém měsíci se bez problémů plazil za předměty. V devíti měsících se udržel v sedu. Klasickým způsobem nikdy neležel. S minimální oporou stál ve dvanácti měsících. Ve dvanácti měsících také lezl po schodech nahoru a postavil se ze sedu. Od patnáctého měsíce samostatně chodil. V šestnácti měsících chodil s pomocí do schodů.

Vývoj sociálních schopností probíhal bez větších nápadností. Během třetího měsíce začal reagovat na pozornost vokalizací. Všiml si společnosti rodiny, přestával plakat, broukal si, usmíval se. Na mimiku druhých reagoval úsměvem. Natahoval se po podaných hračkách. Vokalizoval, aby přivolal pozornost. Napodoboval tleskání („paci, paci“), mávání („pápá“), zvedání rukou („takhle veliký“). Reagoval na své jméno pohledem. Objímal se, mazlil se a dával pusinku známým osobám. Po prvním roce napodoboval dospělé v jednoduchých činnostech. (Šel dát krmení ptáčkům do krmítka podobně, jako to dělal dědeček.) Ukazoval druhým předměty nebo činnosti. Podíval se po předmětu, na který někdo ukázal. Dokázal se vcítit do pocitů druhých (když byla maminka smutná, pohladil ji). Hrál si paralelně s dětmi. Sdílel hru s dalšími lidmi. (Zejména manipulační hry- tahal za šňůrky...) Přestože vývoj probíhal podle rodičů

klasickým způsobem, občas se u Martina dalo vyzorovat rozdílné chování. Například, když ho maminka vzala na pískoviště, nehrál si jako ostatní děti, ale jednotlivá zrnka písku začal přebírat. V lese na procházce dlouho vydržel na pařez dokola řadit šišky. Často působil nepřítomným dojmem, jeho výraz v obličeji byl při činnostech nesdílný.

Vývoj sebeobslužných dovedností byl do prvního roku života bez větších obtíží. Během této doby se naučil jíst tuhou stravu, držet hrnek oběma rukama a pít z něho, s pomocí si dokázal dát plnou lžici do úst. Do dvou let jedl potravu lžící samostatně, držel hrnek jednou rukou a pil z něj. Zouval si boty a pomáhal s oblékáním, rozeplnul si velký zip, stáhnul si ponožky, slovem či gestem dal najevo potřebu jít na WC.

Vývoj řeči byl nerovnoměrný. První slabiky se objevily v šestém měsíci. První slova říkal okolo prvního roku. Podrobněji se budu vývoji řeči věnovat v samostatné kapitole.

Okolo osmnáctého měsíce docházelo k postupnému regresu ve vývoji. Především se ztratily dovednosti v oblasti řeči, sociálního chování a komunikace. Nyní již regres nepokračuje.

V současné době je psychomotorický vývoj nerovnoměrný s převahou v oblasti senzomotorických dovedností. Pohybově je Martin velmi obratný, pohyby jsou plynulé, koordinované. Rád leze do výšek. Jemná motorika je v normě, dokáže navlékat korálky a vkládat předměty do forem. Jsou přítomny pohybové stereotypie. Třepe a tleská rukama před obličejem za doprovodu křiku. Rád také běhá sem a tam po místnosti, točí se dokola a křičí. Grafický projev zůstává na úrovni spontánního čarání.

V sociálním kontaktu je aktivní, zejména s rodiči velmi radostně laděný. Rád si hraje s otcem, sdílí radost ze hry. Nejraději má, když ho otec vyhazuje a lochtá. Sám se přijde pomazlit. Když žil Martinův bratr, Martin ho občas přišel pohladit nebo se s ním chtěl koupat, měl ho rád. Vůči cizím lidem je akceptující. Jeho schopnost sdílet zájmy a pozornost je výrazně omezena. Oční kontakt navazuje omezeně. Učí se podat ruku na pozdrav a udělat „pápá“, zatím tyto činnosti zvládá pouze s pomocí. K dětem má vyhýbavý vztah, jejich přítomnost nevyhledává. Jednu dobu si dokonce v kontaktu s dětmi zakrýval obličej a fňukal. Po započetí docházky do Střediska DAR se vztah k dětem zlepšil, Martin se zde velmi dobře adaptoval. Některé aktivity po dětech



opakuje. Raději však stále kontaktuje dospělé, ve středisku má oblíbenou sestřičku. Někdy rodičům pomáhají dva osobní asistenti, kteří s Martinem vycházejí výborně. Dnes jsou jejich služby využívány minimálně. Martin není přizpůsobivý na změny, když není po jeho, začne se vztekat a plakat. Autoagresivita není přítomna, ale heteroagresivita ano. (Bouchá, štípe a kouše rodiče, občas i sestřičku ve středisku.)

Vývoj sebeobslužných dovedností je mírně opožděn. Naučil se používat vidličku, když je však nepozorován, vezme jídlo do ruky. Umí pít z hrnečku, ale zejména doma rád používá hrneček s nástavcem. Sám si připraví prostírání, ve školce jí u stolu. Doma nechce jíst, pokud si něco vezme, odnese si jídlo do obývacího pokoje. Nádobí si po sobě uklidí. Sám si sundá kalhoty, pomůže při sundání plen, sundá si rozepnuté boty, ponožky, vyhrne si rukávy. Učí se mýt si ruce, činnost zvládne s vizualizací a malou dopomocí sám. Ruce si do ručníku utře. Učí se čistit si zuby. Sám pastu odšroubuje, nandá ji na kartáček. Činnost si osvojil pouze ve středisku, doma mu musí maminka plně asistovat. Nosí pleny, které potřebuje ve dne i v noci. V současné době je několikrát během dne vysazován na nočník, potřebu vykoná nepravidelně.

V listopadu roku 2007 nastoupil do Střediska DAR. Adaptace v zařízení probíhala bez rodičů, během prvního měsíce po ránu několik minut plakal, nechtěl si hrát, ani se nepřišel pomazlit. Po týdnu docházky mu byl vytvořen strukturovaný denní režim. Martin nechtěl nejprve obrázky brát do rukou, po čtvrtém dnu si navykl jít obrázek nalepit k volací kartě. Zprvu si však pletl, který obrázek kam patří. Po dvou měsících již bez větších problémů režim užívá. Zdá se, že mu zavedený systém plně vyhovuje. V zařízení se zlepšila jeho samostatnost a soběstačnost. Osvojil si nové stravovací návyky. Ve středisku jí u stolu, před konzumací potravin si prostře, jídlo ke svačině si vybere z komunikační knihy a nakonec vše po sobě uklidí. Naučil se používat hrneček. Přestože se repertoár jídla v zařízení rozšířil, stále mu dělá řada věcí značné potíže. Jí pouze ovoce (banán, meruňku, hroznové víno, jahody), zeleninu rád nemá. Ke svačině si vezme tvaroh, koláč nebo suchou housku. Mezi oblíbené potraviny patří také Kinder řez nebo ovocná přesnídávka. Doma večeří pouze párky. Ve středisku se naučil jíst polévky, nesmí v nich však plavat žádná zelenina či maso, nemá rád ani koření. Občas sní trochu suché rýže, suché těstoviny nebo samotný kus masa. Jídlo se ale nesmí vzájemně dotýkat.

Získal zde také řadu pracovních návyků. U pracovních činností a učení vydrží i 20 minut, aktivity ho baví. Zapojuje se do vizualizovaného povídání s ostatními dětmi, činnosti během povídání jsou znázorněny na liště na zdi. Martin tak má přehled, jaké činnosti ho ještě čekají a kdy přijde odměna. Během učení se speciální pedagožkou jsou trénovány různé dovednosti, Martin se například učí přiřadit obrázky k věcem, sestavit stejný tvar, jako má předloha, rozřadit stejné věci, napodobovat, trénuje se jemná motorika atd. Ve středisku se účastní řady aktivit- chodí na perličkové koupele, jezdí na výlety a účastní se besídek. Během letošního roku mají rodiče v plánu poslat ho s ostatními dětmi na školu v přírodě.

Mezi jeho oblíbené činnosti ve volném čase patří trhání kytic, nejraději má sedmikrásky. Dlouhou dobu se dokáže procházet po parku a hledat květiny, těm poté otrhá všechny okvětní lístky. Květiny trhá i doma a ve středisku. Před květinami rád trhal polystyren na malé kousíčky. Poté se objevila záliba ve sledování projíždějících aut a tramvají. Doma se rád dívá na DVD, nejoblíbenější filmy jsou o autech. Televizi však sleduje z velmi blízké vzdálenosti, nepomáhají ani překážky v cestě nebo umístění TV do výšky. Doma si prohlíží knížky, zejména ty o autech prohlédne důkladně, ostatní jen prolistuje. Ve středisku patří k oblíbeným činnostem učení a samostatná práce. Někdy si ji v denním rozvrhu sám přidá. Rád se také houpe v zavěšené houpací síti, oblíbená je činnost na počítači a hry (různé skládačky a labyrinty, v kterých posunuje předměty). Rád skáče na míči nebo trampolíně.

Nerad hraje hry typu „Sedí zajíček ve své jamce...“, výtvarné činnosti, zejména stříhání mu dělá potíže, nebo kooperativní hry s dětmi. Bojí se zvířat.

### **3.3 Vývoj komunikace**

V období po narození plakal minimálně. Byl tichý a klidné dítě. Okolo třetího měsíce začal dávat najevo radost při přebalování a koupání. Ve čtvrtém týdnu začal vydávat tiché zvuky. Reagoval úsměvem na lidské tváře. Okolo čtvrtého měsíce začal žvatlat. Rozlišil rozdílný tón hlasu- polekal se při hněvivém tónu. V šestnáctém týdnu vedl nesrozumitelné rozhovory, napodoboval i tempo řeči. V šesti měsících se objevily první slabiky. V devíti měsících se objevilo porozumění řeči. Začal vytvářet vlastní slova- bá, mama, pam... Reagoval na své jméno. Když mu bylo hubováno, tvářil se



smutně. Neverbálním způsobem odpovídal na jednoduché otázky. Přestával s činností, když se řeklo „ne“. Okolo šestnáctého měsíce uměl kolem 20 slov. V níže uvedené tabulce je uveden přehled slov, která Martin užíval.

Používané slovo	Význam slova	Používané slovo	Význam slova
máma	máma	bublikv	bublifuk
táta	táta	blik blik	světlo
pítí	pítí	blé	záchod
t'ap t'ap	boty	hůůů	letadlo
maliký	malý	pipí	pták
veliký	velký	komík	komín
vá	lev	šššš	vlak
momo	motorka	auaa	Pes

Tab.1 Přehled používaných slov

Během sedmnáctého měsíce začal užívat jednoduché věty. V níže uvedené tabulce je uveden jejich přehled.

Užívané větv	Význam vět
To je.	To je.
To není.	To není.
Táta pá.	Táta odešel.
Je maliký blé.	Chci čůrat.
Je veliký blé.	Chci kakat.
Táta není.	Táta odešel.

Tab.2 Přehled používaných vět

Dokázal doplnit slova do básničky, oblíbená byla básnička „Kalamajka mik, mik, mik...“. Rád si četl v knížce, dokázal zvuky pojmenovat celou řadu zvířat. V knížce ukázal řadu věcí a činností, které někdo pojmenoval.

Okolo osmnáctého měsíce došlo ve vývoji k značnému regresu. Nejprve začaly Martinovi ze slov, která používal, vypadávat slabiky, např. z bubliky se staly bliky

apod. Tento regres postupoval. Poslední slovo, které Martin říkal, bylo pití. Nakonec se vytratila všechna slova. Martin v současné době má bohatou hlasovou hru s mírně atypickým žargonovým žvatláním. Objevila se i slůvka, která používá často, ale nemají žádný význam. Těmito nefunkčními slovy jsou: „osiosi“, „iška“, „api“ a „ašá“. Tónem hlasu dokáže vyjádřit emoční ladění. Nesouhlas dá najevo grimasami a pláčem. V posledním týdnu začal křičet „Ne!“. V expresivní složce řeči můžeme pozorovat nekonzistentní reakce na oslovení, reaguje na zákaz, zdá se, že rozumí některým jednoduchým pokynům.

### **3.4 Využití VOKS**

#### **3.4.1 Komunikace před zavedením VOKSu**

O zavedení Výměnného obrázkového komunikačního systému se začalo uvažovat v červnu roku 2008. Z domova byl Martin zvyklý vybírat si jídlo na základě podobného systému. Maminka zcela přirozeně zavedla v domácnosti jakousi tabulku s fotografiemi jídla, které byl Martin ochoten konzumovat. Fotografie byly umístěny do knihy s tvrdými deskami, během celého dne si tak mohl Martin vybírat, co bude jíst. Martin se doma velmi rychle tomuto novému systému přizpůsobil a osvojil si jej. Často se však stávalo, že cestou k mamince fotografii Martin někde zahodil. (Tato dovednost, tedy předání fotografie do ruky, byla nacvičena až po nástupu do školního zařízení, kde prvních pět měsíců Martin užíval domácí knihu s fotografiemi potravin.)

Na základě úspěšné zkušenosti s vybíráním potravin, se rozhodli rodiče zavést podobnou tabulku také pro oblíbené pohádky na DVD. Maminka udělala fotografie DVD a zalepila je do igelitového obalu, aby se zvýšila jejich odolnost. Fotografie byly, obdobně jako potraviny, připevněny suchým zipem do samostatných desek. Martin novou tabulku uměl velmi rychle ocenit a začal si pohádky vybírat pouze z knížky. Tuto knížku Martin používá doma dodnes.

Rodiče se pokusili zavést doma tabulku také pro hračky. Martin však nebyl dostatečně motivován, a tak si užívání knížky pro hračky neosvojil. Hračky musely zůstat vystaveny v pokojíku na stole, aby byly volně přístupné. Postupem času zavedli rodiče také fotografie dopravních prostředků a oblečení. Fotografie prostředků se Martinovi začali ukazovat, pokud se někam jelo. Auto, metro, tramvaj a autobus jsou

používány dodnes. Maminka je nosí volně bez komunikační knihy v kabelce. Fotografie tramvaje je používána zejména, pokud se Martin po cestě zastaví a chce si hrát, pak je mu fotkou připomenut cíl cesty. Fotografie oblečení byly umístěny u věšáku a sloužily jako strukturovaný režim pro oblékání. Dnes jsou kvůli rekonstrukci bytu dočasně sundány.

V období, kdy měl Martin velké obtíže s ostatními dětmi a návštěvami, rozhodla se jej maminka na budoucí setkání připravovat pomocí fotografií. Kamarády a přátele vyfotografovala a ukazovala je před jejich návštěvou. Podobně Martina připravovala na návštěvu u paní doktorky. Martin si zde velmi oblíbil plastový domeček, na který ho bylo možno nalákat. Pokud s návštěvou nesouhlasil a protestoval, stačilo mu ukázat fotografii domečku a cesta se pro něj stala příjemnější.

### **3.4.2 Zavedení VOKSu**

Přestože byl Martin zvyklý z domova používat fotografie, pro VOKS byly v přípravné fázi vyrobeny barevné obrázky, s nimiž Martin pracoval v denním režimu, který byl v zařízení zaveden. Obrázky byly namalovány přímo podle hraček, které Martin používá, a potravin, které má rád. U každého obrázku byl ve spodní nebo horní části umístěn velkými tiskacími písmeny název předmětu nebo potraviny. Jednotlivé obrázky byly zataveny do průhledné fólie a ze zadní strany opatřeny suchým zipem. Zároveň byla vyrobena komunikační kniha zelené barvy opatřená Martinovou fotografií a oranžová komunikační tabulka.

Na základě pozorování bylo zjištěno, s jakými předměty si Martin hraje nejraději, a průběžně byly také vytipovány potraviny, které má Martin rád. Řízený výběr byl proveden nejprve se seznamem osmi pochutin. Na stůl byly položeny s deseti centimetrovými odstupy chipsy, sušené brusinky, hrozinky, žížalky, gumové bonbóny, lipo, sušený ananas a meruňky. Martin byl poté vybídnut k výběru potraviny, po odebrání pochutiny byla do řady opět dobrota doplněna a zároveň se změnilo jejich pořadí. Pokud byla potravina vybrána třikrát, byla ze seznamu odebrána. Tímto způsobem se vytipovala hierarchie nejpreferovanějších pochutin: žížalky, lipo, chipsy a Fruti-gumové bonbóny. Stejným postupem si ze seznamu osmi oblíbených předmětů a činností vybral Martin auto, medu, přesýpátko, fazolky, balónek a kuličkovou dráhu.

S výukovou lekcí 1 se začalo na konci června 2008. Trénink systému výměny obrázku za věc probíhal nejprve u stolu v místnosti pro individuální práci, kterou Martin velmi dobře znal, zároveň ji však neměl spojenou s učením. Martin byl posazen ke stolu naproti speciální pedagožce- komunikačnímu partnerovi a za ním stála sestřička, coby asistent. Před Martina byl položen symbol oblíbené pochutiny. Komunikační partner měl v dlaní dobrotu a lákal s ní Martina. Když se Martin po potravině natáhl, asistent mu pomohl vzít do ruky symbol a dát jej do natažené ruky komunikačního partnera, který zároveň verbálně ve 4. pádě reagoval: „Lipo!“ apod. Martin okamžitě dostal, oč požádal. Stejným způsobem se několikrát denně pracovalo po dobu asi jednoho až dvou týdnů. Martin velmi rychle pochopil, co se od něj očekává. Postupně se začala omezovat fyzická pomoc asistenta, následně se během krátké doby omezila pomoc nápovědy nastavené dlaně komunikačního partnera. Nejprve se tímto způsobem procvičily potraviny, později se přešlo k nácviku předmětů.

S druhou výukovou lekcí se začalo během července 2008 a pokračovalo se v září téhož roku. Martin byl na počátku lekce opět posazen v místnosti pro individuální práce za stůl a před ním byl umístěn symbol, tentokrát však na oranžové komunikační tabulce. Martinovi nedělalo odnětí symbolu od komunikační tabulky větší obtíže, po pár nácvicích s menší fyzickou dopomocí zvládl symbol předat sám. Po několika dnech se přešlo k nácviku prodlužování vzdálenosti mezi komunikačním partnerem a Martinem. Komunikační partner s oblíbenou věcí začal postupně od Martina couvat a lákal ho na věc. Když Martin odtrhl symbol, asistent mu pomohl zvednout se a dojít symbol předat do dlaně partnera, zde se opět muselo trochu dopomáhat nápovědou otevřené dlaně. Martin zpočátku těžce chápal, že má se symbolem dojít k partnerovi. Byla potřeba větší fyzická asistence. Při postupném dalším vzdalování se Martinovi dařilo paradoxně lépe, bez problému za partnerem došel. Brzy se začalo se střídáním pozic komunikačního partnera a postupně se přešlo i do jiných místností.

Dalším krokem bylo nacvičení vzdálenosti mezi Martinem a komunikační tabulkou. V září roku 2008 při každodenním nácviku VOKSu byly postupně vyměněny staré fotografie jídla za barevné obrázky potravin. Při svačinách si Martin vybíral z obrázků již bez problémů. Postupně nahradily obrázky fotografie potravin i doma.

Na konci září 2008 se začalo s nácvikem třetí výukové lekce. Martin byl opět posazen ke stolu v místnosti pro individuální práce, před něj byla umístěna komunikační oranžová tabulka se dvěma symboly, jeden věci oblíbené a druhý věci neoblíbené. Komunikační partner před Martinem začal manipulovat s oblíbenou věcí. Martin bez problémů vybral odpovídající obrázek a obvyklým způsobem jej podal partnerovi. Diferenciace byla tímto způsobem důkladně procvičena s různými předměty. Postupně byl přidán třetí obrázek. Martinovi rozlišování symbolů nečinilo žádné problémy, takže se každý den přidal další symbol. Komunikační symboly byly na tabulce různě umístěny a procvičovány. Aby byla umožněna během nácviků i spontánní komunikace, oranžová tabulka byla umístěna stabilně na svém místě v herně, kde k ní měl Martin neustálý přístup. Když si Martin vybral hračku, byla mu podána na jeho místo u stolu v herně. Martin si sem již automaticky po předání symbolu začal sedat.

Během tréninku byly každý den procvičovány různé symboly. Martin však obtížně chápal, komu má symbol dát, aby získal hračku. Potíže mu dělala generalizace, symbol předával pouze své sestřičce nebo speciální pedagožce. Postupovalo se tedy s tréninkem předání symbolu komukoliv, kdo byl v herně- ostatním sestřičkám, studentkám na praxi apod.

Dalším krokem byl nácvik diferenciací mezi komunikačními tabulkami. Komunikační symboly byly rozděleny na dvě oranžové komunikační tabulky. Nejprve byl trénink prováděn s tabulkami umístěnými vedle sebe. Později byly tabulky k sobě svázané, aby připomínaly stránky knihy.

V říjnu 2008 se komunikační tabulky daly do komunikační knihy. Martin celý systém velmi rychle pochopil. Výběr z komunikační knihy byl nejdříve procvičen v pracovní místnosti, poté byla kniha umístěna na místo v herně. Martin si začal během dne zcela spontánně z knihy vybírat. Často volil symbol „aximo“ a „počítač“. Někdy však obrázek předal a odešel bez zájmu z místnosti. V takovém případě byl Martin přiveden na své místo u stolu a bylo mu připomenuto podáním zvolené hračky, že si vybral symbol. Po začátku užívání komunikační knihy dostal každý symbol své stále místo v knize.

V říjnu se postupně začalo nacvičovat užívání černobílých symbolů. Barevné obrázky byly vyměněny za černobílé, každý byl nejprve procvičen, než byl do knihy umístěn. Tímto způsobem se pokračovalo až do konce listopadu. Do knihy bylo umístěno i několik nových obrázků, některé symboly (hračky) Martina během času omrzely a tak byly z knihy vyjmuty.

Během prosince 2008 došlo u Martina k určité stagnaci, z knihy si vybíral jen omezeně. Spíš v odpoledních hodinách, když většina dětí odešla a byl na oddělení klid. Zdálo se, že ho stávající hračky, které měl v knize, zcela omrzely. Přestože systém perfektně chápal, obrázky komunikačnímu partnerovi nenosil. Spolupracovat se mu nechtělo ani při tréninku, symboly chodil předávat velmi mrzutě a opět s fyzickou dopomocí. Po Vánocích byly nacvičeny symboly nových hraček. Oblíbenou hračkou se stala „hrací televize“.

Koncem ledna 2009 byla do komunikační knihy umístěna tabulka s potravinami, do té doby byla sice využívána, ale pracovalo se s ní mimo knihu. Martin si rychle zvykl na nové umístění tabulky a bez problémů ji využívá. Poslední dobou se však stane, že si prostře ke svačině, ale místo symbolu jídla si zvolí nějakou jinou činnost.

V únoru roku 2009 byla přidána do komunikační knihy zelená komunikační tabulka, sloužící pro umístění sloves. Postupně se natrénovaly symboly: „houpat se“, „mazlit se“, „skákat“ a „skákat na míči“. Martin velmi rád používá symbol „houpat se“, je-li to však příliš často, je tento symbol z knihy vyjmut. Pokud v tabulce není, vezme Martin jakékoli jiné sloveso a vyžaduje houpání. Když se mu oznamuje, že si vybral jiný symbol a provádí se s ním vybraná aktivita, vzteká se a křičí „ne“. Rozlišování mezi slovesy se v dnešní době stále intenzivně trénuje. Se zavedením nových prvků v knize se zlepšila i Martinova motivace. Symboly nosí velmi často. Zdá se, že se opět se systémem komunikace dobře sžil, proto se během dubna 2009 přejde k zavedení větného proužku.

Symboly užívá Martin i doma, kromě již zmíněné tabulky s jídlem mají rodiče k dispozici stejné symboly, které užívá Martin v zařízení. Navíc byl pro domácí komunikaci vyroben například symbol „květiny“ nebo symbol „jít za ruce“, které se



používají zejména venku. Symboly pro hračky si v domácím prostředí Martin příliš nevybírá.

Jak doporučuje manuál VOKSu v komunikaci s Martinem, je řeč vizualizována. Slova mají tak pro Martina jasnou podobu, jsou stálejší a on se může ke sdělení kdykoliv vrátit. V zařízení jsou vizualizovány nejrozličnější každodenní činnosti – oblékání, mytí, čištění zubů apod. K řadě aktivit jsou na zdech trvale umístěny kroky činností, které sestřička při práci čte. Během oběda byla zavedena lišta se symboly: „polévka“, „hlavní jídlo“, „přidat“ a „uklidit“. Podobně se Martinovi během dne vizualizují různé zákazy a příkazy, největší problém dělá běhání po místnosti, křičení a čekání. Proto byly pro partnery vyrobeny symboly s těmito činnostmi.

Během nácviků VOKSu se dodržovaly instrukce dle metodiky. Přesto nebylo zcela nutné řídit se podle manuálu úplně. Díky Martinově rychlému a bezproblémovému pochopení systému nebylo třeba využívat různé doplňkové metody nebo rozšiřující návody. Systém metodiky se Martinovi individuálně přizpůsobil. Z přímé výuky byla ve třetí lekci vypuštěna diferenciací předmětu potřebného a nepotřebného k činnosti. Tyto aktivity nebyly nacvičovány v tréninku, protože je Martin běžně zvládá při každodenních činnostech. Podobně se rozhodlo v doplňkové lekci 1 nezařadit do Martinovy knihy symboly ANO/NE. Martin rozumí těmto pokynům pomocí neverbální komunikace. Proto bude užitečnější podpořit rozvoj této schopnosti a motivovat Martina, aby sám přijatelným způsobem dával najevo souhlas a nesouhlas posunky a gesty. To se zatím daří dobře. Dokonce došlo k rozvoji, Martin při velkém nesouhlasu křičí: „Ne!“.

Během deseti měsíců práce s VOKSem došlo u Martina ve vývoji k řadě pokroků. Martin se naučil, jakým způsobem působit na své okolí a jak jej ovlivnit. Díky komunikaci pomocí symbolů se stal méně závislým na schopnosti druhých odhadnout jeho stávající přání a potřeby. Martin sám začal komunikaci iniciovat a navazovat kontakt s druhými lidmi. Během posledního měsíce se dokonce Martin začal velmi zaměřovat na ústa. Pokud k němu někdo hovoří, upřeně sleduje pohyb jeho rtů. Někdy na ně ukazuje rukou. Pohyb se snaží vyvolat i na svých ústech. Zatím nedošlo k rozvoji řeči, tento nový pokrok se však rozhodli rodiče podpořit návštěvami u logopeda. Důležitým krokem bylo Martinovi umožnit výběr potravin, problémové chování, které



u jídla běžně vznikalo, se možností výběru zcela odstranilo. Změna nastala také ve využití volného času. Martin si během celého dne neustále vybírá hračky a činnosti, došlo tak k výraznému omezení stereotypního chování. (Běhání, třepání rukama a křiku.)

Cílem první kapitoly práce bylo popsat komunikaci dětí s PAS. Jen velmi málo se píše o této problematice, a jak pestrou kombinací obtíží v komunikaci dětí s PAS se může setkat. Pouze mále zainteresovaní a rodiny dětí s PAS si umí představit, co dítě s PAS může, kterými nebylo do věku pěti let schopno účinně a smysluplně užívat řeč, kreslikoval a udržovat vzájemné vztahy. Informace uvedené v kapitole jsem získala z dostupné literatury a z vlastní mnohaleté zkušenosti s prací s lidmi s PAS.

Druhá kapitola jsem se věnovala metodice VOKS. Podrobně jsem popsala fáze činnosti a uvedla jednotlivé výukové lekce.

Třetí kapitola byla zaměřena na práci s metodikou VOKS u konkrétního dítěte. Pozorování chlapce potvrdilo výrazné pokroky v oblasti komunikace. Ztrojení dítěte k rozvoji iniciace sociálních vztahů, samostatnosti a nezávislosti. Příznivě mělo na chlapce působit i omezení problémového chování, které do té doby bylo jako účinný prostředek pro dorozumívání. Změna nastala i ve využití volného času, který je vyplněn smysluplnými aktivitami, méně je pozorováno stereotypní a nevhodné chování.

Cíl mé práce se podařilo splnit, ověřila jsem si, že metodika VOKS u chlapce s PAS velmi úspěšně přinesla způsob, jak jej úspěšně učít komunikovat, vést ho k samostatnosti a v neposlední řadě přispět k rozvoji celé osobnosti.

Tržimské studie ukázala, jak nezbytná je spolupráce rodiny a vzdělávacích pracovníků. Neboť jen přímé působení pokynů během výcviku a získávání zpětné vazby od zainteresovaných osob v samotné komunikaci pomocí symbolů jsou předpokladem ke

## **Závěr:**

Během sedmiměsíční práce s metodikou VOKSu u čtyřletého chlapce s PAS jsem se přesvědčila o účinnosti tohoto alternativně-augmentativního systému komunikace. Každý člověk potřebuje ve svém životě umět vyjádřit své potřeby a přání. Děti s PAS se během svého života díky obtížím v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představivosti dostávají do velmi složitých situací. Svět pro ně představuje místo zmatku a neustálého tápání. Při výchově a vzdělávání těchto dětí se neustále hledají nové postupy a prostředky pomoci. Vhodná podpora a její individuální přizpůsobení mohou těmto dětem výrazně změnit život.

Cílem první kapitoly práce bylo popsat komunikaci dětí s PAS. Jen velmi málo z nás si dokáže představit, s jak pestrými kombinacemi obtíží v komunikaci dětí s PAS se můžeme setkat. Pouze lidé zainteresovaní a rodiny dětí s PAS si umí představit, co prožívají osoby, kterým nebyla do vínku dána schopnost účinně a smysluplně užívat řeč, komunikovat a udržovat vzájemné vztahy. Informace uvedené v kapitole jsem získala z dostupné literatury a z vlastní mnohaleté zkušenosti s prací s lidmi s PAS.

V druhé kapitole jsem se věnovala metodice VOKS. Podrobně jsem popsala fáze metody a rozebrala jednotlivé výukové lekce.

Poslední kapitola byla zaměřena na práci s metodikou VOKSu u konkrétního jedince. Pozorování chlapce potvrdilo výrazné pokroky v oblasti komunikace. Zároveň došlo k rozvoji iniciace sociálních vztahů, samostatnosti a nezávislosti. Příznivě mělo zavedení metodiky vliv také na omezení problémového chování, které do té doby sloužilo jako účinný prostředek pro dorozumívání. Změna nastala i ve využití volného času, který je vyplněn smysluplnými aktivitami, méně je pozorováno stereotypní motorické chování.

Cíl mé práce se podařilo splnit, ověřila jsem si, že metodika VOKS u chlapce s dětským autismem přinesla způsob, jak jej funkčně učit komunikovat, vést ho k iniciaci vztahů, a v neposlední řadě přispěla k rozvoji celé osobnosti.

Případová studie ukázala, jak nezbytná je spolupráce rodiny a vzdělávacího zařízení. Neboť jen přesné plnění pokynů během výcviku a adekvátní zpětná vazba všech zúčastněných osob v samotné komunikaci pomocí symbolů jsou předpokladem ke

správnému osvojení komunikačního systému. Při práci se ukázala jako nedostatečná znalost užívání metodiky u řady pracovníků zařízení. Například chlapec od personálu často slýchal: „Na, vyber si!“ nebo otázku: „Co chceš?“, někdy dokonce nebyla komunikační kniha během dne chlapci dostupná. Pokud zavedeme určitou formu komunikace, vždy by měl mít jedinec možnost se pomocí daného způsobu domluvit. Situaci zkomplikoval současný stav v České republice, kdy jediné vzdělávací kurzy týkající se metodiky VOKS pořádané IPPP ČR byly na dobu neurčitou přerušeny. Do budoucna by proto bylo vhodné pracovníkům a rodinám dětí umožnit proškolení a poskytnout zpětnou vazbu a motivaci při jejich práci s metodikou.

V příloze práce jsou fotografie mapující využití Výměnného obrázkového komunikačního systému u čtyřletého chlapce s PAS. Souhlas zákonného zástupce s použitím fotografií je u autorky bakalářské práce.

## Literatura:

- BONDY, A.; FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing, 2007. Vyd.1, 132s. ISBN 978- 80- 247- 2053- 1
- ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. Vyd.1, 248s. ISBN 978- 80- 7367- 319- 2
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, V. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7let)*. Praha: IPPP ČR, 2004. 47s. ISBN 80-86856-02-X.
- DE CLERQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlení dítěte s autismem*. Praha: Portál, 2007. Vyd.1, 104s. ISBN 978- 80- 7367- 235- 5
- GILLBERG, E.; PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998.Vyd.1, 122s. ISBN 80-7178- 201-7
- HRDLÍČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004, Vyd.1, 208s. ISBN 80- 7178- 813- 9
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus I. problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 1999.
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000.
- JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: UK- Pedagogická fakulta, 2001.104s. ISBN 80- 7290- 042- 0
- KNAPCOVÁ, M. *Výměnný obrázkový komunikační systém -VOKS*. Praha: IPPP ČR, 2006. 90s. ISBN 80- 86856- 14- 3
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem* Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2005. Vyd.1, 100s. ISBN 80- 247- 1026- 9
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. Vyd.1, 192s. ISBN 80-7178- 572- 5
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006,Vyd.1, 128s. ISBN 80- 7367- 102- 6

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA I. A KOL. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. Vyd.2, 616s. ISBN 978- 80- 7367- 340- 6

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. Vyd.1, 456s. ISBN 80- 7367- 091- 7

VALENTA, M.; MULLER, O. *Psychopedie teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2007. Vyd.3, 386s. ISBN 978- 80- 7320- 099- 2

VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada Publishing, 2006. Vyd.1, 132s. ISBN 978-80-247-1600-8

## **Přílohy**

Příloha č. 1 : Fotografie užívané před zavedením VOKSu

Příloha č. 2: Pomůcky užívané v metodice VOKS

Příloha č.3: Původní barevné komunikační symboly

Příloha č.4: Aktuální slovní zásoba v komunikačních symbolech

Příloha č.5 : Využití VOKSu při stravování

Příloha č. 6: Martinova komunikace pomocí symbolů

Příloha č.7: Vizualizace řeči

PŘÍLOHY

Přílohy

Příloha č. 1: Fotografie uživatelů před zavedením VOKSu



Obr. 1 Účet knihy s pohledem z profilu



Obr. 2 Účet knihy s pohledem z profilu

## PŘÍLOHY



Obr. 3 Účet knihy s pohledem z profilu



Obr. 4 Účet knihy s pohledem z profilu



Obr. 5 Účet knihy s pohledem z profilu



## Přílohy

### Příloha č. 1: Fotografie užívané před zavedením VOKSu



Obr. 1 Obal knihy s potravinami



Obr. 2 Kniha s potravinami



Obr. 3 Obal knihy s pohádkami



Obr. 4 Kniha s pohádkami na DVD



Obr. 5 Kniha s hračkami



Obr. 6 Fotografie přátel



Obr. 7 Fotografie paní doktorky



Obr. 8 Fotografie dopravních prostředků



Obr. 9 Fotografie oblečení



Obr. 13 Tabulka



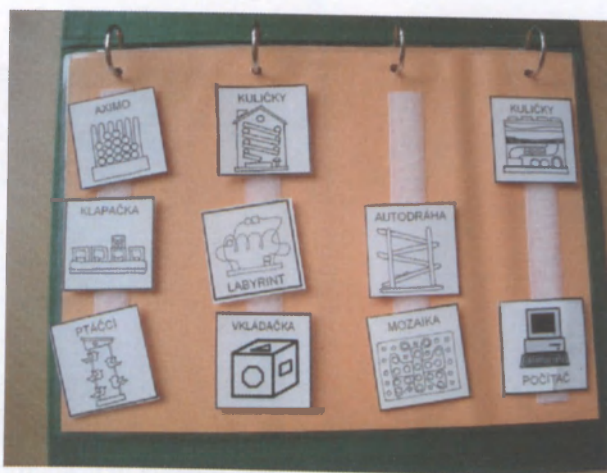
## **Příloha č. 2: Pomůcky užívané v metodice VOKS**



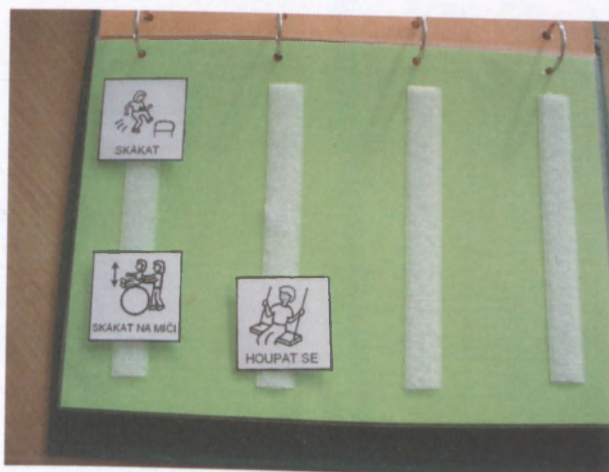
Obr. 10 *Martinova komunikační kniha*



Obr. 11 *Stálé místo knihy v herně*



Obr. 12 *Oranžová komunikační tabulka*



Obr. 13 *Zelená komunikační tabulka*

### Příloha č.3: Původní barevné komunikační symboly



Obr. 14 Barevné komunikační symboly



Obr. 15 Barevné komunikační symboly



Obr. 16 Barevný komunikační symbol - pití



Obr. 17 Komunikační symbol - počítač



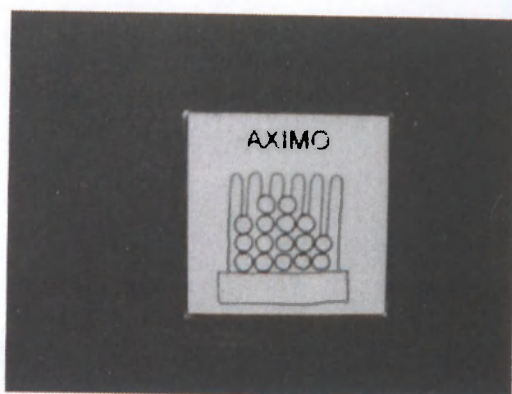
Obr. 22 Komunikační symbol - vlaky



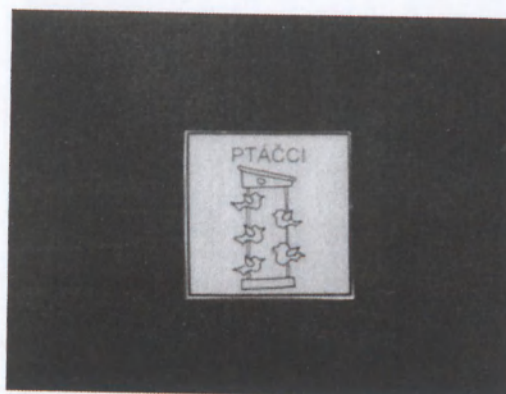
Obr. 23 Komunikační symbol - fazolky



#### **Příloha č.4: Aktuální slovní zásoba v komunikačních symbolech**



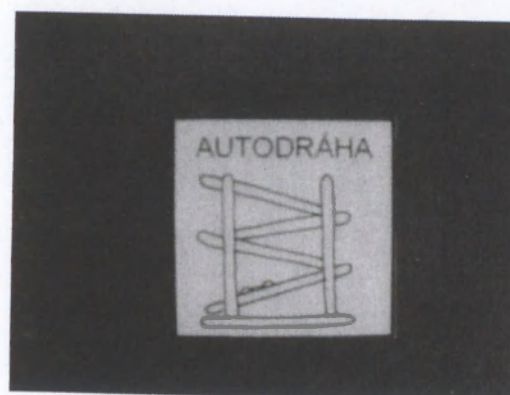
Obr. 18 Komunikační symbol - aximo



Obr. 19 Komunikační symbol - ptáčci



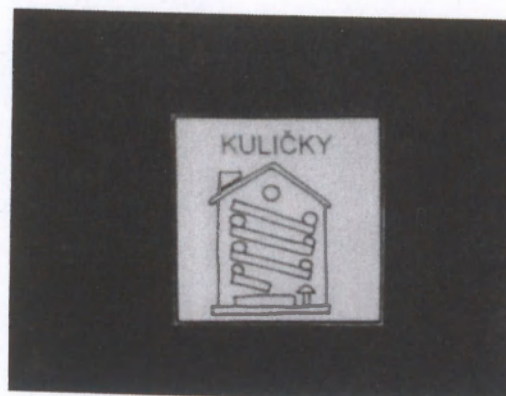
Obr. 20 Komunikační symbol - kuličky



Obr. 21 Komunikační symbol - autodráha



Obr. 22 Komunikační symbol - vkládačka



Obr. 23 Komunikační symbol - kuličky



Obr. 24 Komunikační symbol - tříkolka



Obr. 25 Komunikační symbol - hrací televize



Obr. 26 Komunikační symbol - houpat se



Obr. 27 Komunikační symbol - skákat



Obr. 28 Komunikační symbol - mazlit se



## Příloha č.5: Využití VOKSu při stravování



Obr. 29 Zavádění tabulky s jídlem



Obr. 30 Přidání tabulky s jídlem do knihy



Obr. 31 Symboly potravin



## **Příloha č. 6: Martinova komunikace pomocí symbolů**



**Obr. 32 Výběr z knihy**



**Obr. 33 Zavedení zelené tabulky do knihy**



**Obr. 34 Získání pozornosti komunikačního partnera**



**Obr. 35 Předání symbolu komunikačnímu partnerovi**



**Obr. 36 Martinovo místo u stolu po předání symbolu**

## **Příloha č.7: Vizualizace řeči**



Obr. 37 Vizualizace řeči při jídle



Obr. 38 Vizualizace řeči při jídle



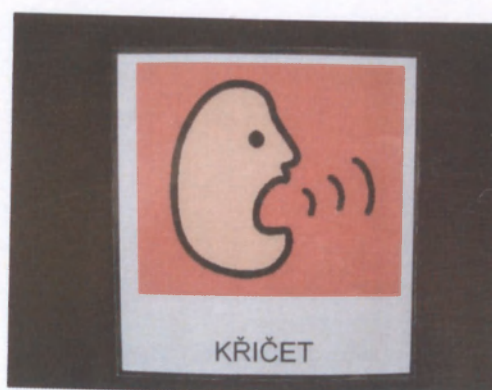
Obr. 39 Symboly užívané při vizualizaci řeči při jídle



Obr. 40 Symboly užívané při vizualizaci činnosti- mýt si ruce



Obr. 41 Symbol používaný pro vizualizaci čekání



Obr. 42 Symbol používaný pro vizualizaci zákazu křičení





Obr. 43 Symbol používaný pro vizualizaci běhání v druhé místnosti



Obr. 44 Symbol používaný pro vizualizaci aktivit na zahradě



Obr. 45 Symbol používaný pro vizualizaci trhání květin



Obr. 46 Symbol používaný pro vizualizaci jít za ruku